

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

**ARNAVUTLUK VE TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(Epoka ve Selçuk Üniversitesi Örneği)**

Gafurr HOXHA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ**

Konya-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gafurr HOXHA
	Numarası	085216051001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Arnavutluk ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (Epoka ve Selçuk Üniversitesi Örneği)

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.

Gafurr HOXHA
İmza



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gafurr HOXHA
	Numarası	085216051001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
Tezin Adı	Arnavutluk ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (Epoka ve Selçuk Üniversitesi Örneği)	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Arnavutluk ve Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması (Epoka ve Selçuk Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu çalışma 08/06/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ	Danışman	
Doç. Dr. Erdal HAMARTA	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Üye	

Önsöz

Birey, çevresinde bulunan diğer kişilerle bir şekilde ilişki kurar. Kurulan bu ilişki ne kadar sağlıklı olursa, kişi kedisini o ölçüde mutlu hisseder. İnsanın diğer kişilerle ilişki kurması, hissedilen temel bir ihtiyaçtır. Ancak bakıldığında, kişinin en çok zorlandığı ve sorun yaşadığı durum da, başkalarıyla kurulan ilişki durumudur.

Problemlerin olmadığı bir hayat düşünmek neredeyse imkansızdır. Problemler, insan hayatının her aşamasında bulunur. Bireyin gelecek ile ilgili plan yaptığı, hangi meslekte çalışacağı, hayatını nasıl şekillendireceği konusunda bir karar verdiği, kendi bağımsızlığını kazanmaya çalıştığı, kişiliğinin gelişimi büyük ölçüde tamamlandığı bu dönemde, problemler de yoğun yaşanmaktadır. Yaşanan problem karşısında, birey bu problemi çözme yollarını araştırır ve problemlerle baş etme becerisini büyük ölçüde bu dönemde kazanır. Yaşanan kişilerarası ilişkiler ve problemleri çözme becerisi farklı ülkelerde okuyan üniversite öğrencileri arasında bir farklılık var mıdır sorusu, kendi ülkem olan Arnavutluk ile öğrenimini tamamlamakta olduğum Türkiye arasında bir karşılaştırma yapma düşüncesi oluşturdu. Bu iki ülkede okuyan öğrenciler arasında nasıl bir ilişki olabileceği konusunda tarafımdan merak edilen bir durum olmuştu. Dolayısıyla, değerli hocalarımla da yardımıyla tezimin konusu belirlendi.

Konumun belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar bana akademik ve psikolojik açıdan her desteği veren, en zor anlarımda doğru yönlendirmeleri yaparak benim tekrar içimdeki heyecanı uyandıran sayın hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince değerli zamanını ayırarak fikir ve önerileriyle araştırmama yeni bir bakış açısı kazandıran ve bu konuda çalışmalarımı sürdürmemde bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Araştırmada geliştirdiği ölçeği kullanmama izin verdiği için Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU'na ilgileri ve yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde manevi desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya, Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROğLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Muhittin ÇALIŐKAN'a teşekkür ederim.

Tezimin analizlerini yapmama yardımcı olan ve manevi desteğini esirgemeyen sayın Dr. AyŐe NEGİŐ IŐIK'a, Yrd. Doç. Dr. Bahadır BOZOğLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, akademik anlamda beni destekleyen Prof. Dr. Ali Murat SÜMBÜL'e, Doç. Dr. Mehmet Engin DENİZ'e ve Doç. Dr. CoŐkun ARSLAN'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince desteğiyle yanımda olan ve gc kaynağım olan sevgili eŐim Birgl ÖZDEMİR HOXHA'ya, her anlamda beni destekleyen sevgili anne ve babama, ve değerli kardeŐim Urim HOXHA'ya desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi bir borç olarak bilirim.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gafurr HOXHA
	Numarası	085216051001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Psikolojik Danışma Ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
	Tezin Adı	ARNAVUTLUK VE TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (Epoka ve Selçuk Üniversitesi Örneği)

ÖZET

Bu araştırma, Arnavutluk ve Türkiye'deki üniversitesi öğrencilerinin onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı ile problem çözme yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel değişkenlerin yanı sıra, cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenlerine göre de kişiler arası ilişkiler ve problem çözme becerileri incelemiştir.

Araştırmanın evreni, Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi 2009-2010 öğretim yılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerin oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini, Epoka ve Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile Mühendislik-Mimarlık fakültelerinin; İşletme, Uluslar Arası İlişkiler, Bilgisayar Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği Bölümlerinde sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi yöntemle seçilen 526 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma verileri, İmamoğlu (2008) tarafından geliştirilen, daha sonra 2009 yılında Erden-İmamoğlu ve Aydın (2009) tarafından revize edilen "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği" (R-KİBÖ) ve P.P. Heppner ve C.H. Petersen (1982) tarafından

geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-testi, iki faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), iki faktörlü Varyans Analizi sonucunda ortalamalar arasında farklılık çıkması durumunda Tukey testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, Arnavutluk’taki Epoka Üniversitesi öğrencilerinin, Türkiye’deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergiledikleri; daha fazla onay bağımlılık davranış gösterdikleri, daha az empatik davrandıkları, başkalarına güven ve duygu farkındalığı konusunda daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur. Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık göstermezken, yaş değişkeni açısından farklılık gösterdiği; öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı puanlarının, cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, onay bağımlılık alt boyutu ile PÇE’nin bütün alt boyutları arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Empati alt boyutu ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif bir ilişki varken, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları arasında ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında ise pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Gafurr HOXHA
	Numarası	085216051001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Psikolojik Danışma Ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
	Tezin Adı	COMPARING OF PROBLEM SOLVING SKILLS WITH INTERPERSONAL RELATIONS OF THE UNIVERSITY STUDENTS IN ALBANIA AND TURKEY (Epoka and Selçuk University Sample)

SUMMARY

This study aims to contrast interpersonal attachment, empathy, interpersonal trust and emotional awareness in problem solving among Turkey's and Albania's university students. Apart from these factors; sex, age, branch, interpersonal relationships, and problem solving skills were analyzed.

The scope of the research is made up of university students studying in Epoka University (Tirana, Albania) and Selçuk University (Konya, Turkey) in 2009-2010 academic year. Illustrations of examples was drawn by 526 students, picked up at random, studying in faculties of Economy and Administration, Engineering & Architecture Faculty; Management, International Relationships, Computer Engineering, Construction Engineering of both Epoka and Selçuk Universities.

The data of the research were first improved by İmamoğlu (2008), then Erden-İmamoğlu and Aydın (2009) revised "Interpersonal Relationships and Dimensions Scale" (R-KİBÖ) and improved by P.P. Heppner and C.H. Petersen (1982), being adapted to Turkish is made by N. Şahin, N.H. Şahin and P.P Heppner (1993) used "Problem Solving Inventory".

To analyze the data which is gained, the result of independent sampling t-test, two factor Variance Analyze (ANOVA), when differences appeared among averages of the result of two factor variance, Tukey test and Pearson Correlation Parameter techniques have been used.

Interviewed the results of the research, students of Epoka University in Albania have been observed more positive in problem solving as hasty approach, approach-avoidance and self-confidence approach; and found that have more positive approach in affirmative dependence, having empathic behaviours lesser, in relying on others' sense more positive than students of Selçuk University in Turkey. While students of Epoka and Selçuk University did not show any difference in total points of problem solving inventory according to gender and division variable excepting age variable, students' total points in affirmative dependence, empathy, relying on others and emotion of Interpersonal Relationships and Dimensions Scale did not show any reasonable differences according to gender, age and division variable. After correlation analysis, a negative relation has been observed between subscales of affirmative dependence and PÇE's all subscales. While there has been found a positive connection between subscales of empathy and approach avoidance, negative has been found among self confidence and planned approach, assessment approach and introspection approach. There has been also a positive relation stabilized between subscales of relying on others and emotion approach avoidance and hasty approach, and between approach avoidance and self secure approach.

Kısaltmalar

R-KİBÖ: Revize Edilmiş Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet	iii
Summary.....	v
Kısaltmalar.....	vii
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi.....	5
1.2. Amaç.....	5
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	8
2.1.1. Kişiler Arası İlişkiler Nedir?	8
2.1.2. Kişiler Arası İlişkileri Etkileyen Bazı Faktörler	9
2.1.2.1. Kişilik Özellikleri	9
2.1.2.2. Benlik Kavramı	10

2.1.2.3. Mükemmeliyetçilik	11
2.1.2.4. Empati	11
2.1.2.5. Ana-Baba Tutumları	12
2.1.3. Kişiler Arası İlişkiler İle İlgili Kuramlar.....	13
2.1.3.1. Sullivan'ın Kişiler Arası Teorisi	13
2.1.3.1.1. Kişiler Arası İlişkilerde Temel Kavramlar	14
2.1.3.1.1.1. Dinamizm	14
2.1.3.1.1.2. Kişileştirme	14
2.1.3.1.1.3. Bilişsel süreçler	15
2.1.3.2. Leary'nın Kişiler Arası Teorisi	16
2.1.3.3. Kiesler'in Kişiler Arası Teorisi	17
2.1.4. Kişilerarası İlişkilerle İlgili Araştırmalar.....	19
2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERSİSİ	34
2.2.1. Problem ve Problem Çözme Nedir?.....	34
2.2.2. Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Faktörler	38
2.2.2.1. Özgüven	38
2.2.2.2. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler	38
2.2.2.3. Duygu ve Düşüncenin Etkisi	39
2.2.2.4. Ana-Baba Tutumları	40
2.2.3. Problem Süreci	42
2.2.4. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar	47
2.2.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	47
2.2.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme	48
2.2.4.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	49
2.2.4.4. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Kuramı	50

2.2.4.5. Mountrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi	50
2.2.5. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar	51

BÖLÜM III

4. YÖNTEM	69
4.1. Araştırma Modeli	69
4.2. Evren ve Örneklem	69
4.3. Veri Toplama Aracı	72
4.4. Verilerin Toplanması	76
4.5. Verilerin Analizi	76

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	77
4.1. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları (Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli, Değerlendirici ve Planlı Yaklaşım)'nın Karşılaştırılması	77
4.1.1. Epoka ve Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri Toplam Puanları, Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması	79
4.2. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutları (Onay Bağımlılık, Empati, Başkalarına Güven ve Duygu Farkındalığı)'nın Karşılaştırılması	85
4.2.1. Epoka ve Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeğinin Onay Bağımlılık, Empati, Başkalarına Güven ve	

Duygu Farkındalığı Alt Boyutları Puanları Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Değişkenine Göre karşılaştırılması.....	87
--	----

4.3. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutları ile Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları Arasında İlişkinin İncelenmesi	110
--	-----

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	113
-----------------------------------	------------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	125
6.1. Sonuç.....	125
6.2. Öneriler	127
Kaynakça	128
EKLER	146
ÖZGEÇMİŞ.....	152

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	70
Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	70
Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Yaşa Göre Dağılımı	71
Tablo 4. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Bölüme Göre Dağılımı	71
Tablo 5. Problem Çözme Envanteri (PÇE) Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 7. Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına ilişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	80
Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 9. Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	82
Tablo 10. Problem Çözme Becerileri Hangi Yaş Grupları Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları	82
Tablo 11. Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	83

Tablo 12. Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 13. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ) Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 15. Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	88
Tablo 16. Yaş Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	89
Tablo 17. Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 18. Bölüm Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91
Tablo 19. Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	92
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	93
Tablo 21. Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 22. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	95
Tablo 23. Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	96

Tablo 24. Bölüm Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	97
Tablo 25. Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	99
Tablo 27. Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	100
Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	101
Tablo 29. Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	102
Tablo 30. Bölüm Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	103
Tablo 31. Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	104
Tablo 32. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	105
Tablo 33. Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	106
Tablo 34. Yaş Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	107
Tablo 35. Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	108

Tablo 36. Bölüm Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	109
Tablo 37. Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	110
Tablo 38. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutları ile Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Düzeyleri	111

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun yaşamına bakıldığında, temelinde bireylerin birbiriyle olan etkileşimleri yatar. Aralarındaki bu etkileşimler doğrultusunda bireylerin ilişkileri gelişir ve hayatlarını sürdürmeye devam ederler.

Ortak amaçlar için bir araya gelen insanlar, buldukları ortamın gerektirdiği etkileşimlerde bulunurlar. İlk zamanlarda duygusal yoğunluğunu barındırmayan bu etkileşimler, yüzeysel düzeyde olur ve zamanla ihtiyaç şeklini alır. Bir diğer ifadeyle fizyolojik ihtiyaçlardan olan doyum ve güvenlik gibi ihtiyaçların yerini almaya başlar. Artık etkileşim daha derin düzeye geçmiştir.

İnsanoğlu kurduğu ilişkilerinde hem etkileyen hem de etkilenen bir varlıktır. Bu ilişkiler sağlıklı olduğu ölçüde, birey sağlıklı olmaktadır. Bu açıdan sağlıklı ilişkiler, bireyin sağlıklı benlik algısına sahip olma, başkalarına güvenme, kendi duygularını doğru ifade edebilme ve başkalarını anlama becerilerini geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır.

İnsanlar arası etkileşimlerin temelinde ihtiyaçları karşılama vardır. Bunlar karşılandıkça birey varlığını sürdürmeye devam eder. Her bir ihtiyaç bir diğerini doğurur. Sürekli bir ihtiyaçtan kaynağını alan insanlar arası etkileşimler, tarih boyunca merak konusu olmuş ve bunlar kişilerarası ilişkiler kavramı olarak incelenmiştir.

Kişilerarası ilişkiler genel anlamıyla, “iki ya da daha fazla insan arasında gelişen, farklı ihtiyaçlardan kaynağını alan, tanışıklıktan samimiyete kadar farklı yoğunlukta yaşanan, karşılıklı duygusal etkileşim ve davranımlardır” (İmamoğlu, 2008).

Kişilerarası ilişkilerde temel olarak görülen ihtiyaç unsuru, fizyolojik ihtiyaçlar kadar önemli ve çoğu zaman fizyolojik ihtiyaca kolayca dönüşebilmektedir. Bir bebek bile tepkilerini, diğer insanlardan gelecek tepkilere göre şekillendirebilir.

Bununla birlikte sevgi ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, yakınlık ihtiyacı, eşit ilişki ihtiyacı gibi örüntüler, insanda başkalarıyla ilişkiye geçme eğiliminin olmasından dolayı, kolayca oluşmakta ve evrensel değer taşımaktadır (Sullivan, 1953; Aktaran: İmamoğlu, 2009). Diğer bir ifadeyle, kişilerarası ilişkiler farklı kültürler arasında bazı değişiklikler gösterse bile, bir ihtiyaç olarak algılanmasında evrensel bir değer taşımaktadır.

İnsan başkalarıyla ve çevresinde olan her şeyle bir şekilde ilişkide bulunur. Bu açıdan kişilerarası ilişkiler, insanoğlu için en önemli bir ihtiyaç ya da durum olarak nitelendirilebilir. Ancak bunun yanında, günümüz toplumlarında insanların en önemli sorunlardan biri de kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerde yaşanan farklı yoğunluk ve derecedeki problemlerdir. Özellikle üniversite yıllarına denk gelen ergenlik döneminde, hızlı yön değiştiren duygular yanında, hayatlarıyla ilgili bir karar verme sürecine giren ve bu anlamda belli bir çaba gösteren gençler arasında kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerde karşılaşılan problemleri çözme becerisi onları doğrudan etkilemektedir.

Bireyin başkaları ile kurduğu ilişkiyi etkileyen birçok faktör vardır: bireyler arasında farklı duygu ve düşüncelere sahip olma, başkalarına yaklaşma biçimi, onları kabul etme durumu gibi. Ayrıca bireyin sahip olduğu problem çözme becerisi de kişilerarası ilişkileri etkileyen en önemli faktörler arasında bulunmaktadır.

Bilim adamları yaptıkları araştırmalarda, problem kavramı ile ilgili çeşitli tanımlara yer vermişlerdir: Problem, bireyin önüne atılmış ve onu engelleyen bir durum (Adair, 2000); bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark (Kneeland, 2001); bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeller (Bingham, 2004) olarak tanımlanabilir.

Problemlerin çözümü, üniversite öğrencileri için önemli olan sağlıklı kişilerarası ilişkilerin gelişimi ve devam etmesinde önemli bir etken olmaktadır. Bir diğer ifadeyle problemlerin sağlıklı çözümü, sağlıklı kişilerarası ilişkileri gerektirir. Aslında problemlerin sağlıklı çözümü ya da kişilerarası ilişkilerin sağlıklı olarak

gelişimi, sadece üniversite öğrencileri için geçerli olan bir durum olmamakla birlikte bütün insanoğlu için geçerlidir.

Bir problemle karşılaşan bireyin problemi çözmeye sergilediği yaklaşımın, onun kişilerarası ilişkilerde gösterdiği tutumlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kişilerarası ilişkilerin sağlıklı olması, bireyin problem çözmeye uygun bir yaklaşım sergilemesi ile paralellik gösterebilmektedir.

Kavram olarak problem çözmeyi Demirel (1993), “verilen bir durumu amaçlı bir duruma dönüştürmeye yönelik bilimsel bir süreç; istenilen amaca varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışların türlü olanaklar arasında seçilme ve kullanılması” şeklinde tanımlamıştır. Deniz (2004) de, “kişinin çok sayıda eylem alternatifi belirlediği, değerlendirdiği ve bu alternatiflerden birisini uygulamak için seçtiği bir aşamalar bütünü” olarak tanımlamıştır.

Problem çözme ile ilgili ortaya çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır ve hepsinin temelinde problemin etkili bir şekilde nasıl çözüldüğü sorusuna yer verilmiştir. Birey problemlerini etkili bir şekilde çözmesi için çeşitli bilgi kaynaklarına başvurabilir ve çeşitli çözüm yolları kullanabilir. Karasar (2004), bu bilgi kaynaklarının; önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimi ve bilim olduğunu belirtmektedir. Ona göre, pratikte bunlardan hangisinin daha ağırlıkta olduğu, bireysel yetişmişlik ve çevre etkenlerine bağlı olarak değişir.

İlgili literatür incelendiğinde türü, içeriği ve önem derecesi ne olursa olsun problemlerin belirli süreçlerden geçerek çözüme ulaştığı görülmektedir. Farklı yaklaşımlar ya da farklı araştırmacıların ele aldıkları biçimde problem çözme sürecinin aşamalarında ortak olarak görülen evreler özetle aşağıda belirtilmektedir (Yıldız, 2003):

1. Problemin fark edilip tanımının yapılması,
2. Problemin analiz edilmesi,
3. Alternatif çözümlerin geliştirilmesi,
4. Seçilen çözümün uygulanması,
5. Sonucun değerlendirilmesi.

Özellikle de üniversite döneminde sağlıklı kişilerarası ilişkilere ve etkili problem çözme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu dönemde öğrenciler çoğu zaman kendi deneyimlerinden yola çıkarak problemleri çözmeye çalışırlar. Karşılaşılan problemleri çözen öğrencilerin bazıları, problem çözmede kendilerini başarılı olarak algılamakta, bazıları da bu konuda kendilerini başarısız olarak algılamaktadırlar. Bu anlamda, Heppner ve Petersen (1982)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, kendilerini “başarılı” ve “başarısız” problem çözme becerisine sahip olarak algılayan toplam 40 öğrencinin kişi-içi ve kişilerarası problemlerini nasıl çözdüklerini görüşme tekniğinden de yararlanarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, problem çözme becerisi konusunda kendilerini “başarılı” olarak algılayan öğrencilerin “başarısız” olarak algılayanlara göre, problem çözme konusunda daha fazla çaba gösterdikleri, problem çözme sürecinin farkına varabildikleri, problemlerle baş ederken kaygı duymadıkları, problemleri daha kolay kavrayabildikleri, görüşmecilerin sorularına cevap verirken daha dikkatli davrandıkları, daha etkili problem çözme becerisine sahip oldukları ve sosyal beceri alanlarının daha geniş olduğu bulunmuştur (Aktaran: Akkapulu, 2005).

Üniversite öğrencilerinin problemler karşısında kendilerini yeterli olarak algılamaları, bu dönemde kendi başlarına vermeleri gereken önemli kararlar karşısında da başarılı olabileceklerdir. Nitekim Deniz (2004)'in üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, karar vermede öz-saygı, karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt boyutları ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Arnavutluk ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve problem çözme becerileri farklılaşmakta mıdır? sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.1. Amaç

Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler ve problem çözme yaklaşımları arasındaki farklılığın belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca bu farklılığın cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenleri açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutları (aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli, değerlendirici ve planlı yaklaşım) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1. Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.1. Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeğinin onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları puanları cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları puanları ile problem çözme envanteri alt boyutları puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Kişilerarası ilişkinin temelinde, insanın başkalarıyla bir şekilde ilişkide bulunma ihtiyacı vardır. Bu açıdan kişilerarası ilişki, iki ya da daha fazla birey arasında gerçekleşen, samimiyet boyutlarına göre duygusal yoğunluk düzeyinin de değiştiği, karşılıklı duygusal etkileşim sürecidir.

Problem çözmenin temelinde ise, engeli ortadan kaldırmak vardır. Buradan yola çıkarak, problem çözme, bireyin yaşamı boyunca belirleyeceğü hedeflerin önüne çıkan engelleri aşmak için, türlü çözüm yolları arasında, sahip olduğu bireysel yetmişlik düzeyine göre, en pratik olan çözüm yolunu seçmesidir.

Hem kişilerarası ilişkiler hem de problem çözme becerileri, insanın sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle insan yaşamı için önemli bir yere sahip olan kişilerarası ilişkiler ve problem çözme becerisi hakkında, birçok araştırma bulunmaktadır.

Gençlik dönemine denk gelen üniversite yıllarında gençler çeşitli şekillerde kişilerarası ilişki kurmakta ve karşılaştıkları problemleri farklı yaklaşımlarla çözmektedirler. Kişilerarası ilişkilerde ve problem çözümede başarılı olanlar olduğu gibi, başarısız olanlara rastlamak da mümkündür.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ile problem çözme yaklaşımları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyma ve ayrıca cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenleri ne düzeyde etkili olduğunu anlamak için önemlidir. Ayrıca, Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencileri arasında yapılmış olması, hem iki ülke arasındaki öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve sahip oldukları problem çözme becerileri hakkında bir değerlendirme,

hem de bu yönde yapılabilecek iyileştirmeler için araştırma sonuçları doğrultusunda verilen öneriler açısından önemli olmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri 2009-2010 öğretim yılında Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesinde "İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri" ile "Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri"nde okumakta olan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (R-KİBÖ)" ve "Problem Çözme Envanteri (PÇE)"nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
2. Kullanılan ölçme araçlarının ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarındaki sorulara, içten ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Kişilerarası İlişki: Kişilerarası ilişkiler, iki ya da daha fazla insan arasında gelişen, farklı ihtiyaçlardan kaynağını alan, tanışıklıktan samimiyete kadar farklı yoğunlukta yaşanan, karşılıklı duygusal etkileşim ve davranımlardır (İmamoğlu, 2008).

1.6.2. Problem Çözme: Problem çözme, kişinin belli bir problemi algılaması ile başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2001).

1.6.3. Üniversite Öğrencileri: 17-25 yaş arasında üniversitede okuyan öğrencilerdir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kişilerarası ilişki kavramına, bireyin kişilerarası ilişkilerini etkileyen temel bazı faktörlere ve bu konudaki kuramlara yer verilmiştir. Bunun yanında problem ve problem çözme kavramına, problem çözmeye etkili olabilecek temel yollar ve problem çözme becerisini etkileyen temel bazı faktörlere ve problem çözme ile ilgili kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.1. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER

2.1.1. Kişilerarası İlişki Nedir?

Kişilerarası ilişkilerin sözlükteki anlamına bakıldığında “iki ya da daha fazla insan arasında oluşan, farklı yakınlık ve paylaşım derecelerinde yaşanan, paylaşımları odak olduğu, sosyal bağ, ilişki ve yakınlaşma” olarak tanımlanmaktadır (İmamoğlu, 2009). Bu anlamda, dış dünyayla doğrudan ya da dolaylı olarak bir şekilde ilişki kurma eğiliminde olan insan, çevresinden kendisini soyutlayamaz.

İnsan, ilişkileri içinde sürekli, yeniden tanımlanan bir varlık olarak diğer insanlarla hiç ilişkisinin olmaması düşünülemez. Nitelikli ilişki, kaliteli yaşamı gerektirir. Bir bireyin kendinden hoşlanması ve kendini diğer insanlarla, doğayla, ilişki içinde görmesi, yaşamının anlamlı olmasını sağlar (Cüceloğlu, 2004).

Kişilerarası ilişkiler, bireylerin diğerleriyle olan ilişkilerinde yaşadıkları duygu, düşünce ve davranış stilleridir. Bu kavram tanımlanırken iletişim ile birlikte ele alınarak kişilerarası ilişki bağlamında tanımlanmaktadır (Plutchik, 1997).

İletişimin nitelikli ve etkili olması, kişilerarası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Etkili iletişim bireyin hayatında karşılaştığı en zor sorunlardan biridir. Her insan doğar doğmaz, öncelikle sözsüz iletişimi (bebeğin gülümsemesi, ağlaması gibi) daha sonra sözlü iletişimi kullanarak başkalarıyla iletişime girmektedir. İnsan, doğası gereği, hayatı boyunca iletişimini iyileştirme ve özel bir sanat olarak

tanımladığı bu iletişimi kişilerarası ilişkilerinde etkili kullanarak başarıyı yakalamanın yanında, kendi hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır (Rexha, 2010).

Kişilerarası iletişim, kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimler olarak tanımlanırken; kişilerarası ilişkiler de, bu iletişimde kişilerin kullandığı yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2000).

Horowitz (1996) de kişilerarası ilişkileri, kişinin diğerleri ile geliştirdiği ve iletişimde bulunmasını sağlayacak her türlü ilişki olarak tanımlamıştır.

Kişilerarası ilişki kavramı ile ilgili tanımlara bakıldığında, içerisinde duygu, düşünce, davranış ve yöntem bileşenlerinin yanında, etkileşim anında bunları hepsini kapsayacak, ilişkide yaşanan her türlü ilişki kavramı da yer almaktadır. Buradan yola çıkarak kişilerarası ilişki, “iki ya da daha fazla insan arasında yaşanan, karşılıklı düşünsel ve duygusal yoğunluğuna göre davranışların şekil değiştirdiği ve buna bağlı olarak ilişkide uygun yöntemler kullanılarak gelişen ilişki durumu” olarak tanımlanabilmektedir.

2.1.2. Kişilerarası İlişkileri Etkileyen Bazı Faktörler

Kişilerarası ilişkiler en az iki kişi arasında gelişen bir durumdur. Dolayısıyla, birey başkalarıyla ilişkiye girerken sadece kendisinden kaynaklanan özelliklerinden değil, karşıdaki kişilerin özelliklerinden de etkilenebilmektedir. Bunun yanında da çevresel faktörler de etkisini göstermektedir.

Bireyin kişilerarası ilişkilerinde ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırmasından etkili olan faktörlerden bazıları şunlardır: kişilik özellikleri, benlik kavramı, mükemmeliyetçilik, empati ve ana-baba tutumu. Bu kavramların açıklamalarına, aşağıda kısaca yer verilmiştir.

2.1.2.1. Kişilik Özellikleri

İnsanları birbirinden ayıran veya onları diğerlerinden farklı kılan en önemli faktör kişiliktir. İnsan, anlaşılması kolay bir canlı değildir. İnsandan insana, hatta toplumdan topluma bir takım düşünce, davranış ve yaklaşım farklarının doğması,

bireyi diğer insan ve toplumlardan ayıran temel özelliktir. İnsan “bireysel” bir varlıktır. Ona bu bireyselliği kazandıran özellikler “kişilik” denen, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Bir diğer ifade ile kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Bozgeyikli, 2001).

Sahip olunan kişilik özellikler, bireyin hem kendini hem de diğerlerini algılamasının yanı sıra, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerini, yaşadığı ilişkiye dair yüklemeleri ve ilişkinin niteliğini etkileyen temel değişken olarak rol oynamaktadır (İmamoğlu, 2009).

2.1.2.2. Benlik Kavramı

Benlik kavramı, kişilerarası ilişkileri etkileyen temel değişkenlerden biri sayılmaktadır. Kişinin kendine dönük genel kanaati tanımlanan benlik, kişiliğin genel dokusunu temsil eder. Kavram olarak benlik, bireyin kendisine bakış açısı, kendisini zihinde temsil ediş şekli, kendisiyle ilgili algılamalarının, kişisel atıfları, geçmiş yaşantıları ve gelecekle ilgili hedefleri, sosyal rollerinin kendi zihinde temsil edilişi ve zihinde oluşan “kavramsal ben” şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 1996).

Bireyin kendine dair sahip olduğu benlik algılamaları vardır. Bu benlik algılamaları doğrultusunda birey kendini başkalarıyla kıyaslar. Benlik algısı ile bireyin sergilediği davranış arasında, doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Bir diğer ifadeyle, benlik algısının yüksek olması, bireyin kendini diğerlerinden üstün seviyede; düşük olması ise, bireyin başkalarıyla kıyaslamalarında kendini daha aşağı seviyede görmesidir. Bireyin sergileyeceği davranışlar da buna bağlı olarak gelişir ve değişir. Benlik algısının yüksek olması, başkalarıyla ilişkilerinde uyum sağlayıcı; düşük olması ise, uyum sağlayıcı olmayan ilişkiler geliştirmesine neden olur. Bu bakımdan benlik algısı, kişilerarası ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.2.3. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendine koyduğu yüksek ve erişilmez standartlar olarak tanımlanabilir. Kişilerarası ilişkileri etkileyen mükemmeliyetçilik ise üç farklı biçimde ele alınmaktadır. “Benlik odaklı”, “başkaları odaklı” ve “sosyal odaklı” mükemmeliyetçiliktir.

Benlik odaklı mükemmeliyetçilik, bireyin kendine ilişkin yüksek standartlar koyma, başarıyı elde etmeye çabalama, benlik saygısını artırma ve kendini gerçekleştirme çabalarını barındırmasından dolayı uyum sağlayıcı nitelik taşımaktadır. Ancak bireyin kendini suçlama, kendini eleştirme, suçluluk, utanç, öfke, stres gibi duyguları yaşamasına neden olduğundan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik, başkalarını suçlama, otoriter ve baskın davranışlar, histerik, narsistik ve anti-sosyal kişilik gibi negatif yapıları barındırdığından dolayı, bu tür mükemmeliyetçilik gösteren bireyler, başkalarını suçlama, güvenmeme, yalnızlık, eleştirel tutuma girme ve kişilerarası problemler ile yüz yüze kalmaktadır. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ise, başkalarından onay alma arzusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, dıştan denetim, kendini eleştirme, hataları aşırı genelleme, kendini ve diğerlerini suçlama eğilimleri taşıdığı için bu bireyler psikolojik uyumsuzluk yaşarken, ilişkilerde kaçınma ve pasif kaçınan tutum sergiledikleri görülmektedir (İmamoğlu, 2009).

2.1.2.4. Empati

Kişilerarası ilişkileri etkileyen diğer önemli bir faktör, bireyin sahip olduğu empatik anlayış özelliğidir. Empati kişinin başkalarıyla ilişkilerinde olumlu bir ilişki tarzının geliştirmesinde önemli rol oynar.

Empati, bireyin kendisini, iletişime geçtiği kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamak ve onun hissettiklerini ona iletme durumu olarak tanımlanabilmektedir.

Empatinin kişilerarası ilişkilerde kullanılması, bireyin ilişkilerdeki uyumunu artırabilmektedir. Bu anlamda Aydın (1996) çalışmasında, empatik becerileri yüksek

olan bireylerin daha olumlu kişilerarası ilişki tarzları geliştirdiklerini elde etmiştir. Ayrıca kişilerarası ilişkilerde açık, saygılı, rasyonel olumlu tarzlar geliştiren insanların, birbirlerini daha iyi anlamaları ve çevreye uyum sağlamaları kolaylaşırken, küçümseyici, saygısız, saldırgan gibi kişilerarası ilişki tarzları sağlıklı ilişkileri güçleştirdiğini de elde ettiği sonuçlar arasındadır.

2.1.2.5. Ana-Baba Tutumları

Aile, akran grupları ve yaşam boyu oluşturulan herhangi bir sosyal yapıdan daha önemli bir yere sahip olmakla birlikte, basit ancak bireye temel kural ve fonksiyonları sağlayan toplumun en küçük birimidir. Aile bütünlük hissini sağlar. Bu bütünlük ya da duygusal bağlanma, birinci derecede temel gruplarla kimlik kazanmak için gerekli koşulları oluşturur ve kişinin duygusal fiziksel ve zihinsel yakınlık sağlama becerisini artırır. Aile uyum sağlamada bir model olur ve bu modelleri sunar. Birey başkaları ile ilişkide çeşitli kuralları öğrenmeye aile kılavuzluk görevi taşır. Aile içinde başarılı bir şekilde yerine getirilen bu kişilerarası fonksiyon ya da kurallar, başkaları ile iletişime geçmede bir temel oluşturur (Hojat, 1982; Youniss ve Smaller, 1985; Aydın ve Öztütüncü, 2001; Aktaran: İmamoğlu, 2009).

Erken dönemdeki çocuğun gelişmesinde aile ortamının önemli olduğu kadar, ana-babanın sergilediği tutumlar da önemlidir. Aile tutumu ile ilişkili olan bağımlılığın gelişmesi, erken dönem çocuğu ve daha sonra bireyselliğe doğru giden birey için önemli bir yeri vardır. Diğerlerine bağımlı hale dünyada yaşamına başlayan insanoğlu, önce sağlıklı gelişimi, daha sonra bireyselleşme ve ayrılmaya doğru olan süreci başarılı bir şekilde geçmesinde ana-baba tutumları önemlidir. Bir diğer ifadeyle, erken dönem çocuğu, gelişimi için önce ailesine bağımlı olması, geliştikçe bireyselleşmeye başlaması ve sonuç olarak da ayrışma süreçlerini geçmedeki başarı, kişilerarası ilişkilerde sağlıklı uyum sağlama ile paralellik gösterir.

2.1.3. Kişilerarası İlişkiler İle İlgili Kuramlar

2.1.3.1. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi

Kökleri psikodinamik kurama dayanan teori, çeşitli ortamlarda kişilerarası ilişkilerdeki davranışlara, reflekslere, karşılıklı etkileşimlere ve kişinin genel iyilik haline vurgu yapmaktadır (İmamoğlu, 2008).

Sullivan (1953), iki temel duygu durumundan bahsetmektedir: kaygı ve benlik saygısı. Ona göre kişilerarası kaygı, insan gelişiminin temelinde bulunmaktadır. Bireyler, söz konusu kaygıyı azaltmak için önemsedikleri kişilerden onay görmek isterler ya da tersinden onların onaylamama davranışlarını aza indirmeye çabalarlar. Çocuklukta öğrenilen en temel bilgi, bazı davranışların kaygıyı yok ettiği ya da azalttığı ve bazı davranışların kaygıyı arttırdığıdır. Bu durumda çocuk, kişilerarası kaygılı yaşantılarını azaltmak için davranışlarını uyarlamayı, uyumlu hale getirmeyi öğrenir. Çocuğun kişilerarası ilişkilerdeki tepkilere göre kendini uyarlaması, diğer bir ifadeyle orta yolu bulması Sullivan'ın kişilerarası teorisinde "güvenlik işlemleri" ya da "kişilerarası refleksler" olarak tanımlanır. Bu refleksler, kişiliği oluşturan ana temalar olarak tanımlanmaktadır.

Bu bakımdan benlik saygısı, kaygının tersi bir kişilerarası durumu ifade eder. Başkalarından bu olumlu dönütleri alabilmek için, birey kendini çeşitli yollarla tanıtmaya çalışır.

Sullivan (1953)'a göre, her kişilerarası davranış, iki grup değişkenin birlikte işlev görmesi ile tanımlanabilir: birlikte olma, sevgi, dostluk ve düşmanlık ile kontrol, güçlülük ve pasiflik boyutlarıdır. Bu kavramlar daha sonraki araştırmacıların kuramlarını ortaya koymalarında önemli rol oynamıştır.

2.1.3.1.1. Kişilerarası İlişkilerde Temel Kavramlar

Sullivan (1953), kişiliğin kişilerarası ilişkiler ürünü olduğu, ilişki durumları dışında incelenemediği ve ancak diğer insanların varlığında ortaya çıktığını savunmaktadır. Ona göre kişilik içinde etkinlik gösteren üç temel kavram vardır. Bunlar: dinamizmler, kişileştirmeler (personifikasyonlar) ve bilişsel süreçlerdir.

2.1.3.1.1.1. Dinamizm

Hall ve Lindzey (1985), dinamizmin belirli bir bireyi karakterize eden spesifik ve yinelenen davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kavram; açlık, cinsellik gibi organizmanın temel ihtiyaçlarını karşılamakla görevli bedenin belirli bir bölgesini de kapsayabilir. Örneğin, yemek ile ilgili dinamizm ağız bölgesini, cinsellikle ilgili dinamizm genital bölgelerini içerir. Tamamen insana ait dinamizmler, belirli bir bedensel bölgeyi ifade etmeyen, bireylerin kişilerarası ilişkilerini karakterize eden dinamizmdir. Kişilerarası dinamizmler, bireylerin diğer insanlara yönlendirdikleri alışkanlıklarla ilgili tepkilerdir ve duygu, tutum ve davranış formlarını alabilir. Örneğin yabancıardan korkarak annesinin ardına gizlenen bir çocuk, korku dinamizmi gösterir (Aktaran: Saymaz, 2003). Çocuğun güvenlik ihtiyacını karşılamak amacıyla kendisine dair “iyi-ben” ve “kötü-ben” benlik sistemlerini oluşturur. Bu yapılar bir kez oluşturulduğunda değişime dirençlidirler ve organizmanın güvenliğini sağlayabilmek amacıyla, kişilik örgütü ile uyuşmayan bilgiyi dışlama eğilimindedirler (Uzun, 2008).

2.1.3.1.1.2. Kişileştirme (Personifikasyon)

Kişileştirme (personifikasyon), bireyin kendisine ya da diğerlerine ilişkin geliştirdiği imgelerdir. Bu imgeler, ihtiyaçların tatmin edilmesi ya da kaygının azaltılması deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkar. İhtiyaçların tatminini içeren kişilerarası ilişkiler olumlu imgelerin; kaygının artmasına yol açan kişilerarası ilişkiler ise olumsuz imgelerin oluşmasına yol açar. Örneğin, bebeğin ilk geliştirdiği kişileştirme “iyi anne” ve “kötü anne” kavramlarıdır. İyi anne kavramı, bebeğin ihtiyaç duyduğu ilgi ve bakımı görmesi sonucu ortaya çıkarken, kötü anne kavramı ise annenin kaygı ve öfke içeren yaşantıları sonucu ortaya çıkar (Yanbastı, 1990).

İşte bu iki farklı anne kişileştirmesi, anneye yaşanan diğer deneyimlerin sonucu elde edilen imgelerle bütünleşerek, bebeğin diğer bir anne kişileştirmesine ulaşmasını sağlar. Annenin kişileştirilmesinin ardından, çocuk yakındaki özel kişilere ilişkin kişileştirmeler geliştirmeye başlar. Kişileştirmeler, bir kez oluştuktan sonra bireyin tutumlarını sürekli ve değişmez bir biçimde etkiler. Örneğin, eğer çocuk babasını sert biri olarak kişileştirmişse ileriki yaşamında karşılaştığı otorite figürü olan bireylerden de benzer davranışları bekleyecektir (Saymaz, 2003). Kişileştirmeler, çocuğun çevresindeki kişileri algılayıp değerlendirmesinde, bir tür referans görevi görür ve genellikle oluşturulduğu insanlarla ilgili gerçekçi nitelikler taşımazlar (Uzun, 2008).

Çocuk kendini çevresinden fark etmeye başladığında tıpkı diğerleri ile ilgili oluşturduğu gibi kendisiyle ilgili kişileştirmeler de oluşturacaktır. “İyi-ben” kişileştirmesi, çocuğun ihtiyaçları karşılması gibi olumlu deneyim ve ödüllendirici ilişkilere sonucu gelişir. “Kötü-ben” kişileştirmesi ise annenin kaygılı oluşu, ceza vermesi ve kendisini onaylamaması sonucu gelişir. “Ben-olmayan” ise, aşırı ve sürekli kaygılı olmaya bağlı gelişir ve bu kaygı ile ilgili her şey kişilikten ayrı tutulur (Sullivan, 1953). Çocuk kendisiyle ilgili geliştirdiği kişileştirme, diğer insanlara karşı geliştireceği kişileştirmelerde etkili olabilmektedir. Böyle bir durumda birey diğerlerini değerlendirmede yanlış ve yetersiz olma sonucu diğer insanlarla olan ilişkilerinde de yansıtacaktır.

2.1.3.1.1.3. Bilişsel süreçler

Bilişsel süreçler üç türdür: *protaksik düşünce*, *parataksik düşünce* ve *sintaksik düşünce*. Protaksik düşünce en yalın biçimiyle, yaşamın ilk yıllarında sonradan gelecek düşünce şekillerine temel oluşturmak amacıyla vardır (Uzun, 2008). Başka bir deyişle protaksik düşünce, zihinde ortaya çıkan anlık imgeler ve duygulardır. Aralarında bağlantı olmayan bu duygular, kişi için bir anlam taşımaz. Bu düşünceler yaşamın ilk aylarında vardır. Bebek henüz deneyimlerini nasıl ayırıştırıp, kategorize edeceğini bilemez. Şimdi-sonra, sen-ben vs. terimlerindeki ayrımlar henüz bebekte yoktur. Her an deneyimler edinir ve kaydeder ancak bunları sırasal olarak ayımlaştıramaz. Aralarında hiçbir seri ilişki fark etmeden önceki ve sonraki durumları birleşip kaybolan durumlar olarak belleğine kaydedebilir. Bu

belleğin temelini oluşturmakta ve protaksik düşüncenin özelliklerini taşımaktadır (Yanbastı, 1996).

Parataksik düşünce, aralarında mantıksal bağlar bulunmamasına rağmen eş zamanlı ortaya çıkan iki olay arasında, nedensel bir bağlantı kurma eğilimini yansıtır (Uzun, 2008). Düşüncelerimiz, yaşamımız ve konuşmalarımızın çoğu parataksik niteliktedir. Artan olgunluk ve öğrenme ile bebek kendisi ve dünya arasında bir ayırım yapmaya başlar. Yaşamı bağlantısız parçalara ve çeşitli farklı görüşlere ayrılır. Bu bağlantısız parçalar, birleşmiş veya ilişkili olarak belirmez, ancak deneyimle bunları çevrenin izin verdiği ölçüde birleştirebilir. Bu durum, parataksik tarzda deneyim olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun konuşması bunu yansıtır. Ebeveyn sosyo-kültürel geçmişlerinin erdemlerini olduğu kadar yetersizlikleri, ön yargıları, batıl inançları gibi davranışlarını çocuğa yansıtırlar. Bu örüntüler çocuk tarafından benlik sistemine özümsemekte ve artık bu davranışlar parataksik çerçevede yerleşmektedir (Sullivan, 1953).

Sintaksik düşünce şekilleri ise, düşüncenin en gelişmiş formudur ve geçerliliği ortaklaşa kabul edilmiş simgeleri içermektedir (Uzun, 2008). Çocukluğun sonunda görülmekte ve doğru olarak kabul edilen kavramlara, doğru biçimde yaklaşmayı içermektedir. Sullivan bunu “Duyumsal Değerlendirme” olarak değerlendirmekte ve genellikle çocuğun bir durum için kelimeleri -sözcükler ve rakamlar- tam olarak öğrendiği zaman ulaşabildiğini belirtmektedir (Yanbastı, 1996).

2.1.3.2. Leary'nin Kişilerarası Teorisi

Leary, Sullivan'ın 1953'te kişilerarası davranışların tanımlanmasında ortaya attığı temel kavramlardan yola çıkarak kişilerarası teorisini geliştirmiştir. Leary teorisinde kişilerarası davranışı yöneten iki boyut üzerinde durmaktadır: *arkadaşlık-düşmanlık* boyutunu içeren *yatay* boyut; *baskınlık/boyun eğicilik* boyutunu içeren *dikey* boyut. Bu boyutlar grafiksel olarak, yatay ve dikey iki aksisin birleşimini göstermektedir (Aktaran: İmamoğlu, 2009).

Leary kişilerarası döngü içerisinde kişiliği “bireyin ifade ettiği kişilerarası tepkilerin -açık, bilinçli ya da ilkel düzeyde- çoklu düzeydeki örüntüleri” olarak

tanılamaktadır. Teoride normal ve anormal kişilik arasındaki sürekliliğe dikkat çekilmekte, normallik ve anormallik tanımlamaları yapılırken de davranışların ortalamaya karşın şiddetinin; yoğunluk ve esnekliğe karşın katılığının göz önüne alınması gerektiği savunulmaktadır. Buna bağlı olarak, ortalama ve/veya esnek kişilerarası davranışlar “uyum sağlayıcı”; şiddetli, yoğun ve katı kişilerarası davranışlar ise “uyum sağlayıcı olmayan” davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Döngüde normal ve anormal davranışlar arasındaki süreklilik ve kişilerarası şiddeti merkezden uzaklık olarak gösterilmektedir. Buna göre, uyum sağlayıcı ve ortalama davranışlar merkezde, uyum sağlayıcı olmayan, yoğun davranışlar ise merkezden daha uzak bir yerde bulunmaktadır (Aktaran: İmamoğlu, 2009).

2.1.3.3. Kiesler Kişilerarası İlişki Teorisi

Kiesler (1983), leary'nin kişilerarası teori çalışmalarını devam ettirmiş ve “1982 Kiesler Kişilerarası Döngü”sünü geliştirmiştir. Bu döngü kişilerarası eğilimlerin geniş kapsamlı modelini ve kişilerarası davranışların taksonomisini sunmaktadır. Kiesler de Leary gibi, anormal davranışları, kişilerarası davranışların yoğunluğu ve katılığına göre tanımlayarak kişilerarası stil ve uyum arasında doğrudan bir nedensel ilişkiden bahsetmiştir. Ona göre, yaşanan aşırı derece stres ve kişilerarası problemler, ilişkilerde sürekli rekabetçiliğe, düşmanca davranışların ortaya çıkmasına ve yakın ilişkilerde bağlanma sorununun yaşanmasına neden olmaktadır. Bu tür kişilerarası davranışlar, uyum sağlayıcı davranışlar olmamakla birlikte, ortalama, ılımlı derecede yaşanan ilişkiler ve esnek davranışlar, bireylerin ılımlı, dostça ve sosyal olmasına yardımcı olacak uyum sağlayıcı davranışlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Aktaran: İmamoğlu, 2008). Örneğin eğer bir birey diğeri ile sosyal, sokulgan bir şekilde iletişim kuruyorsa, karşıdaki birey sıcak bir tarz sergileyecektir. Ancak eğer karşıdaki birey sokulgan tarzdaki bir davranışa soğuk tarz bir davranışla yanıt verirse iletişim sürmeyecektir (Uzun, 2008).

Bu uyum sağlayıcı, ılımlı davranışlara Kiesler, Kişilerarası Döngü’de *tamamlayıcılık ilkesi* olarak tanımlamaktadır. Tamamlayıcılık ilkesine göre etkileşim sırasında bir bireyin sergilediği davranışlar, diğeri bireyde bazı kısıtlı veya tahmin edilebilir davranışların aktifleşmesini sağlar veya karşıdaki bireyden tahmin

edilebilir bazı belirli davranış formlarını çekip alır (Uzun, 2008). Bu döngüsel yapı kişilerarası ilişkilerde, *kontrol* ve *birlikte olma* boyutundan oluşmaktadır. Kontrol boyutunun *baskın* ve *pasif* davranışlardan, birlikte olma boyutu ise *dostça* ve *düşmanca* davranışlardan oluşmaktadır (Oral, 2006). Kontrol boyutunda tamamlayıcılık ilkesi karşıt karşıtlılığına dayandırılır. Örneğin, baskınlık pasifliği, pasiflik baskınlığı doğurur. Birlikte olma boyutunda ise, tamamlayıcılık ilkesi benzer karşılıklılığa dayandırılır. Örneğin, düşmanlık düşmanlığı, dostluk dostluğu doğurur.

Tamamlayıcılık tepkisi sırasında sadece acık gözlenebilir davranışlar değil, örtük mesajlar da işin içindedir. Etkileşim sırasında bir bireyin sergilediği davranış diğer bireyde o bireye ilişkin bazı duygu, düşünce ve atıf süreçlerini başlatır. Tamamlayıcı davranışın önemli bir kısmı bu duygu, davranış ve karşıdaki bireyle ilgili atıf süreçleri tarafından belirlenir (Uzun, 2008). Örneğin, bir etkileşim sırasında kendine güveni olmayan A bireyi, bir B bireyin karşısında güvensiz davranışlarda bulunduğunu düşünelim. B bireyi, davranışlarda bulunmadan önce A bireyinden daha üstün olduğunu ve ona ne söylese tarafından kabul göreceğini düşünür, dolayısıyla baskın ve rekabetçi davranışlarda bulunur. B bireyinin bu duygu ve düşünceleri uyandıran davranışları devam ettiği sürece, A bireyinin de tamamlayıcı davranışları sürmeye devam eder.

Strong, Hills, Kilmartin, DeVries, Lanier, Nelson, Strickland ve Meyer (1988) yaptıkları çalışmada, bir yalancı denek ve bir asıl denek olmak üzere iki kişinin iki resim üzerinde tartışarak, her resim için bir hikaye oluşturmaları istenmiştir. Deneyde toplam 80 birey yer almıştır ve 17 yalancı denek kullanılmıştır. Yalancı denekler kişilerarası döngünün 8 bileşenine göre eğitim almışlar ve etkileşim sırasında eğitim aldıkları tarzda davranmışlardır. Eğitim verilen kişilerarası tarzlar: yönlendiren (leading), kendini geri planda tutan (self-effacing), kendini ön planda tutan (self-enhancing), uysal (docile), eleştirel (critical), işbirliği yapan (cooperative), güvensiz (distrustful) ve besleyici (nurturant) tarzlardır. Yalancı deneklerin kullandığı kişilerarası tarzlar asıl deneklerin tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan davranışlar sergilemeleri üzerinde etkili olmuştur (Aktaran: Uzun, 2008).

Tracey (2005), kişilerarası ilişkilerde tamamlayıcılık, katılık ve yaşanan sıkıntı arasındaki ilişkileri incelediği iki çalışma yapmıştır. İlk çalışmada, iki kadının bir resim hakkında hikaye oluşturma çabalarını gösteren bir video izletilmiştir. Videodaki kadınlardan biri Strong ve arkadaşlarının 1988’de yaptıkları çalışmada olduğu gibi, kişilerarası döngünün sekiz bileşeni olan kişilerarası ilişki tarzları eğitimi almış ve aldığı eğitim doğrultusunda davranmıştır. Çalışmada bu amaçla bireylere sekiz video izletilmiş ve eğitim almamış asıl denek olan “kadının yerinde olsalardı ne cevaplar verirlerdi?” sorusu doğrultusunda cevaplarını yazarak anlatmaları istenmiştir. İkinci çalışmada ise, bireylere resimli bir kart verilmiş ve resim hakkında bir hikaye oluşturmaları istenmiştir. Bireylerin, hikaye oluşturma sırasındaki etkileşimleri video ile kayıt altına alınmış, ayrıca onlardan verilen görev ve diğerleriyle etkileşimleri hakkında görüş belirtmeleri ve yazmaları istenmiştir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kişilerarası ilişki tarzları daha katı olan bireyler, diğer bireylerle etkileşime girdiklerinde ilişki tarzlarını daha az değiştirmiş ve farklı ilişki tarzları karşısında, aralarında az fark bulunan ilişki tarzları göstermişlerdir. Daha az katı olan bireylerin ise karşıdaki kişinin ilişki tarzına göre değişiklik gösteren uyum yapıcı niteliler göstermişlerdir. Ayrıca katı ilişki tarzına sahip bireylerin, daha az katı ilişki tarzına sahip olanlara göre, daha fazla sorun yaşadıkları belirtmişlerdir (Uzun, 2008).

Katı ilişki tarzına sahip bireylerin davranış repertuarları kısıtlıdır ve başkalarıyla ilişkilerinde esnek davranışlar sergilemede zorlanırlar. Ayrıca katı davranışlarından dolayı diğer bireylerden genellikle benzer tarzda tamamlayıcı davranışlar almakta ve bütün bunlardan dolayı kişilerarası ilişkilerinde problem yaşamaktadırlar.

2.1.4. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Araştırmalar

Bartholomew ve Horowitz (1991)’in Kanada’da yaptıkları iki çalışmada, genç yetişkinler arasında bağlanma stillerini incelemiş ve yetişkin bağlanma stillerini dört kategoriye ayırarak bu kategorilere göre kişilerarası ilişkilerin işleyişini ifade etmişlerdir. İlk çalışmaya, 18-22 yaş arasında psikoloji bölümüne devam eden 40 kız

ve 37 erkek öğrenci katılmıştır. Bunlardan %67'si Beyaz, %16'sı Asyalı, %5'i Hispanik, %8'i ise Siyah çocuklardan oluşmuştur. Verilerin toplanmasında, "Demografik Anketi" (The Demographics Questionnaire), "Dostluk Anketi" (The Friendship Questionnaire), "Rosenber Benlik Saygısı Envanteri" (The Rosenberg Self-Esteem Inventory; Rosenberg, 1965), "Kendini Kabul Ölçeği" (The Fey Self-Acceptance Scale; Fey, 1955), "Sosyallik Ölçeği" (The Sociability Scale; Cheek ve Buss, 1981), "İlişki Ölçeği" (The Relationship Questionnaire; Hazan ve Shaver, 1987) ve "Kişilerarası Problemler Envateri" (The Inventory of Interpersonal Problems, IIP; Horowitz, Rosenberg, Baer, Ureno ve Vitlasenor, 1988; Horowitz, Rosenberg, Unero, Kalehzan ve O'Halloran, 1989) kullanılmıştır. İkinci çalışmaya, 17-24 yaş arası psikoloji bölümüne devam eden 33'ü kız ve 36'sı erkek olmak üzere toplam 69 öğrenci - %79'u Beyaz, %9'u Hispanik, %6'sı Asyalı, %3'ü Siyah ve %3'ü Diğer - katılmıştır. Verilerin toplanmasında, "Görüşme Formu" (Attachment Interview) ve "Öz Rapor Ölçeği" (Self-Report Measures) kullanılmıştır. Sonuç olarak, "güvenli" (secure) bağlanma stiline sahip bireylerin kendine saygı duyan, başkalarına güvenen, destek veren gibi özellikleri taşıdıkları ve nedenle ilişkilerde hem kolaylıkla yakınlık kurabildikleri hem de özerk kalmayı başarabildikleri belirtilmiştir. "Saplantılı" (preoccupied) bağlanma stiline sahip bireyler, kendini değersiz hisseden ancak başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmeler geliştiren kişiler oldukları ve bundan dolayı, yakın ilişkilerde kendini doğrulama ve kanıtlama eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir. "Korkulu" (fearful) bağlanma stiline sahip bireylerin, değersizlik duyguları ile başkalarının da güvenilmez ve reddedici olduğuna ilişkin inanç geliştirdikleri ve bu nedenle yakınlıktan korkan ve sosyal açıdan kaçınan bir kişilik sergiledikleri; "Kayıtsız" (dismissing) bağlanma stili geliştiren bireylerin ise, yakınlık duygularından yoksun kalma pahasına özerklik duygularını ve öz saygılarını koruma çabasına yöneldikleri belirtilmiştir.

Şahin, Durak ve Yasak (1994) yaptıkları çalışmada, kişilerarası ilişki tarzlarının yalnızlık ve depresyonla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 434'ü kız, 278'i erkek olmak üzere toplam 712 ergen üzerinde, "Kişilerarası İlişkiler Ölçeği", "UCLA-Yalnızlık Ölçeği" ve "Kısa Semptom Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, psikolojik belirtiler ve kişilerarası ilişkiler arasında anlamlı ilişki

olduğu saptanmıştır. Ayrıca zehirleyici ilişki tarzları ile yalnızlık düzeyi, depresyon, negatif benlik algısı ve kaygı ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte yalnızlık ve depresyon düzeyi yüksek olan bireylerin besleyici ilişki tarzları puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (1996) yaptığı çalışmada farklı meslek gruplarındaki bireylerin empati düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzlarını araştırmıştır. Altı meslek grubundan - doktorluk, öğretmenlik, opera sanatı, polislik, mühendislik, teknisyenlik - 180 kişinin katıldığı çalışmada meslekler kişilerarası ilişkilerin yaşanma yoğunluğu açısından iki grup olarak ele alınmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Empati Beceri Ölçeği” ve “Kişilerarası İlişkiler Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre doktorlar, en yüksek empati puan ortalamasına; opera sanatçıları da, en düşük empati puan ortalamasına sahiptirler. Ayrıca kişilerarası ilişki tarzları ile empati becerileri arasında olumlu yönde korelatif ilişki elde edilmiştir. Meslekler ve empati becerilerine bakıldığında ise, yardım meslekleri olarak isimlendirilen, kişilerarası ilişkilerin yoğun yaşandığı öğretmenlik, doktorluk, polislik gibi mesleklerde çalışan kişilerin empati düzeyleri, ilişkilerin daha az olduğu mühendis ve teknisyenlerden oluşan ikinci gruptan daha yüksek bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından sonuçlara bakıldığında kadınların empati düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, empati ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, melege yeni başlayanların kıdemlilere göre daha empatik oldukları sonuçları da elde edilmiştir.

Hill ve Zrull (1997), ABD Kuzey Carolina’da mükemmeliyetçilik ve kişilerarası problemler konulu çalışmada, yaş ortalamaları 19 olan, 113’ü erkek, 224’ü kız olmak üzere toplam 357 üniversite öğrencisinin mükemmeliyetçilik tutumları ve kişilerarası ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verilerin elde edilmesinde, “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Kişilerarası Sıfat Ölçeği” (IAS) ve “Kişilerarası Problemler Envanteri” (IIP) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, benlik odaklı mükemmeliyetçilik, başkaları odaklı mükemmeliyetçilik ve sosyal mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir. “*Benlik odaklı mükemmeliyetçilik*”: Bu alt boyuttan yüksek puan alan erkeklerin IAS’nin kendinden emin-baskınlık, kibirli-hesapçı ve soğuk-mesafeli alt boyutlarından

yüksek puanlar aldıkları; kızların ise, IAS'nin kendinden emin-baskın, ılımlı-sıcakkanlı alt boyutlarında yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemler bakımından benlik odaklı mükemmeliyetçilik geliştiren erkeklerin kontrol, müdahale etme, diğerlerini değiştirmeye çalışma, saldırgan yönelimler, düşük empati, güvensizlik, kuşkuculuk gibi problemler yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Benlik odaklı mükemmeliyetçilik geliştiren kızların ise, ilişkilerinde güvenilir, sorumluluk sahibi, izin verici davranış sergiledikleri görülmüştür. *“Başkaları odaklı mükemmeliyetçilik”*: Bu alt boyut Erkeklerde IAS'nin Güvenli-Baskın, Kibirli-Öç alıcı, Soğuk-Mesafeli alt boyutları; kızlarda ise, Güvenli- Baskın alt boyutu ile ilişkili bulunmuştur. Çalışmada başkaları odaklı mükemmeliyetçilik puanı erkeklerde daha yüksek bulunmuştur. Erkeklerin ilişkilerinde baskınlık, kin, başkalarını kontrol, empatik olamama, başkalarına güvenmeme gibi kişilerarası problemler yaşadıkları; kızların ise kontrol, manipüle etme eğilimi, şüphe, güvensizlik gibi kişilerarası problemler yaşadıkları görülmüştür. *“Sosyal mükemmeliyetçilik”*: Bu alt boyut açısından ise IAS'nin Kibirli-Hesaplı, Soğuk-Mesafeli ve Yalnız-İçedönük boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Bu alt boyut özelliğini taşıyan erkeklerin müdahaleci, başkalarına karışma, kin, kontrol etme, güvensizlik, empatik olamama; kızların ise diğerlerini kontrol, değiştirmeye çalışma, yalnız başına zaman geçirmeme, sosyal kaygı, aşırı verici ve esnek, öfkeyi ifade etmede güçlük, dikkat çekme eğilimi ve aşırı onaylanma gibi kişilerarası problemler yaşadıkları bulunmuştur.

Yaughn ve Nowicki (1999), yakın ilişkiler ile kadın ve erkeklerin kişilerarası tamamlayıcılık stillerini inceledikleri çalışmaya, ABD'nin güneydoğusunda bulunan, özel bir üniversitede psikoloji bölümünde öğrenimine devam eden 24'ü kız, 24'ü erkek olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Kişilerarası Sıfat Ölçeği” (Interpersonal Adjective Scale-Revised, IAS-R; Wiggins, 1991) ve “Yakın İlişki Envanteri” (Relationship Closeness Inventor, RCI; Berscheid, Snyder ve Omoto, 1989) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların hemcinsleri ile yakın ilişkilerinde tamamlayıcılık ilkesine göre davranış geliştirdiklerini, erkeklerin bu ilkeye göre hareket etmedikleri tespit edilmiştir.

Uzamaz (2000), sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 28 gönüllü öğrenci katılmıştır. Öğrenci grubunun 14'ü deney grubuna 14'ü ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyi Şahin, Yasak ve Durak tarafından geliştirilen “Kişilerarası İlişkiler Ölçeği” ile belirlenmiştir. Deney grubuna sosyal becerilerin: iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren 9 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde de etkili olduğu ancak Zehirleyici İlişki Tarzları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bozgeyikli (2001) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, kişilerarası ilişkilerinde farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya, Selçuk Üniversitesinin Türk Dili ve Edebiyat, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerinden öğrenciler katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Hacettepe Kişilik Envanteri” (HKE) ve “Kişilerarası İlişkide Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kişilik özellikleri ile farkında olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişilik özellikleri ile ilişkide farkında olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini gerçekleştirme puanı yüksek olan bireylerin, ilişkide kaygı düzeylerinin düşük olduğu; duygusal kararlılık düzeyi yüksek olan bireylerin de ilişkide bilinç, görüntü ve kaygı düzeylerinin çok düşük olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Nevrotik kişilik eğilimi olan bireylerin, ilişkide bilinç, görüntü ve kaygı düzeylerinin çok düşük olduğu; buna karşın psikotik eğilimli bireylerin ise sadece ilişkide görüntü ve kaygı düzeylerinin çok düşük olduğu sonucu da elde edilmiştir. Ailenin, sosyal ilişkilerde uyumun ve kişisel uyumun, ilişkide kaygıyı azaltan bir değişken olduğu sonucunun yanı sıra, kızların ilişkide neler olup bittiğine dair daha fazla farkındalık geliştirdikleri ve karşı cinsten arkadaşı olmayanların ilişkilerinde daha fazla kaygı yaşadıkları da tespit edilmiştir.

Erginsoy (2002) çalışmasında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmaya katılan 246 kız ve 186 erkek toplam 432 öğrenciye, “Duygusal Zeka Ölçeği” (EQ-NED) ve Lorr tarafından geliştirilen “Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği” (KİTO) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzlarının sosyallik, destekleyicilik, dengelilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, buna karşılık başkalarına güven arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre duygusal zekâ düzeyleri ve kişilerarası ilişki tarzları arasında farklılık olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise sadece sosyallik, destekleyicilik, dengelilik boyutlarında farklılık olduğu görülmüştür. Yaşın da, duygusal zekâ düzeyi ve kişilerarası ilişki tarzlarını etkilediği bulunmuştur.

Saymaz (2003) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stillerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 474 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında “İlişki Ölçekleri Anketi” (İÖA) ve “Kişilerarası İlişki Tarzı Ölçeği” (KİTÖ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, güvenli bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklük faktörlerinin olumlu; korkulu bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklük faktörlerinin olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Saplantılı bağlanma stili, bağımsızlık ve kararsızlık boyutları ile olumsuz; hoşgörü, destekleyicilik, temkinlilik ve dengelilik ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Kayıtsız bağlanma stili ise, dışadönük boyut ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Cinsiyet ve kişilerarası ilişki tarzlarına bakıldığında, erkeklerin yardıma açıklık, destekleyicilik, başkalarına güven ve yönlendiricilik boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre, yönlendiricilik puanının arttığı bulunmuştur.

Saffrey, Bartholomew, Scharfe, Henderson, ve Kopman (2003), Londra’da yaptıkları çalışmada, kişilerarası problemlerde bireyin kendine ve karşı tarafa ilişkin algılamalarının ilişkinin devamını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, yaş ortalaması 25, partnerleri ile birlikte 76 oluşturmuştur. Araştırmaya katılanlara, “Kişilerarası Problemler Envanteri” (Inventory of

Interpersonal Problems, IIP; Horowitz, Rosenberg, Baer, Ureno ve Villasenor, 1988), “İlişki Doyum Ölçeği” (Relationship Satisfaction Scale, RSS) ve “Akran Bağlanma Soru Listesi” (Relationship Quality Rating) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilişki içerisinde partnere yönelik geliştirilen algılar, benlik algısından daha fazla ilişkinin işleyişini ve doyumunu yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kadınların kendilerine ilişkin algılamaları, düşmanca-baskın boyutunda kişilerarası sorunların ortaya çıkmasına neden olurken, aynı zamanda ilişkinin devamını da belirleyen bir unsur olarak görülmüştür. Özellikle baskınlık, öç alma ve mesafe (soğukluk) boyutlarında kadınlar erkeklere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Kişilerarası problemler içerisinde erkeklerin kendilerine ilişkin algılamaları ise, ilişkinin devamı ve doyumunda hiçbir farklılık tespit edilmemiştir.

Uruk ve Demir (2003) yaptıkları çalışmada, aile yapısı, akran ilişkileri ve demografik değişkenlerin yalnızlık ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 756 lise öğrencisi katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, UCLA, AYDA ölçekleri ve araştırmacıların hazırladığı açık uçlu sorulardan oluşan, akran ilişkileri ortaya çıkaran “Anket” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, akran ilişkilerinin yalnızlıkta toplam varyansın % 35’ini; aile yapısının % 15’ini ve demografik değişkenlerin de % 4’ünü açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Akran ilişkilerinden doyum ve yakınlık arttıkça, yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Kendini açma ile yalnızlık arasında ilişki bulunmamıştır. Aile yapısı ve iletişim ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; bütünlük, duygusal bağ ve güç ile yalnızlık arasında ilişki bulunmamıştır. Demografik değişkenlerde de doğum sırası, kardeş sayısı ve ebeveynin eğitim düzeyi ile yalnızlık arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanı sıra cinsiyet, yalnızlık düzeylerini etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Erkeklerin, kızlardan daha fazla yalnız oldukları bulunmuştur.

Roothman, Kirsten ve Winssing (2003), Güney Afrika’da yaptıkları çalışmada, kadınların ve erkeklerin iyi oluşları ve kişilerarası ilişkileri arasında fark olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma örneklemini, 18-65 yaş arasında 90 erkek ve 288 kadın olmak üzere toplam 384 kişi katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Tutarlılık

Ölçeği” (Sense of Coherence Scale, SOC; Antonovsky, 1987), “Yaşam Doyumu Ölçeği” (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Larsen ve Griffen, 1985), “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” (Bar-On Emotional Qoutient Inventory, EQ-I; Bar-On, 1997), “Genel Sağlık Ölçeği” (General Health Questionnaire, GHQ; Goldberg ve Hillier, 1979), “Benlik Kavramı Ölçeği” (Tennessee Self-Concept Scale, TSCS; Roid ve Fitts, 1989), “Olumlu Otomatik Düşünceler Ölçeği” (automatic thoughts questionnaire-positive, ATQ; Ingram ve Wisnicki, 1988) ve “Yapısalıcı Düşünce Envanteri” (Constructive Thinking Inventory, CTI; Epstein, 1992) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kadınlar ve erkekler arasında kendini değerlendirme ve psikolojik iyi oluş açısından farklılıklar bulunmuştur. Kadınlar duyguları ifade etme ve duygulanımının yanı sıra somatik semptomlara sahip olma açısından erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Erkeklerin ise, benlik kavramı, benlik saygısı ve olumsuz otomatik düşünceler açısından yüksek puanlar almalarının yanında, ilişkilerde kendini daha üstün görme eğiliminde oldukları görülmüştür. Yaşam doyumu, duygusal denge, duygusal zekâ ve öz-yeterlilik açısından cinsiyetin farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Tangney, Baumeister, ve Bone (2004)’un Amerika’da yaptıkları araştırmada, 18-25 yaşlar arasında 351 üniversite öğrencisi ile oto kontrol ile uyum, kişilerarası ilişkiler, patoloji ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, “Öz-Kontrol Davranış Envanteri” (Self-Control Behavior Inventory, Fagen, Long, & Stevens, 1975), “Öz-Kontrol Anketi” (Self-Control Questionnaire; Brandon, Oescher, ve Loftin, 1990) ve “California Kişilik Envanteri” (California Personality Inventory; Gough, 1987) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarına bakıldığında oto kontrol ve aile içi çatışmalar arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Oto kontrol ile başkalarına kasıtlı zarar verici, düşmanca ve direk saldırganlık arasında da negatif ilişki tespit edilmiştir. Oto kontrol puanı yüksek olan katılımcıların, daha az oranda öfke yaşadıklarını ve öfke yönetiminde daha başarılı olduklarını bulunmuştur. Ayrıca oto kontrol ile empati becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Oto kontrol becerisi yüksek olan bireyler, diğerinin bakış açısından olayları görebilmekte ve diğerinin problemine ilişkin algılama ve çözüm aşamasında uygun tepkiyi verebilmekte daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Wakimoto ve Fujihara (2004)'nın Japonya'da Kwansei Gakuin Üniversitesinde yaptıkları araştırmada, kişilerarasında gelişen yakınlık ile davranış eğilimlerinin benzerliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya yakın hemcins arkadaşları ile 40 çift ve karşı cinsten partneri ile de 20 çift olmak üzere 60 çift katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “7 Puanlık Ölçek” (7-Point Scale), “9 Puanlık Ölçek” (9-Point Scale; Japoncaya uyarlanması: Robin, 1970) ve “Sevgi ve Hoşlanma Ölçeği” (Loving and Liking Scale developed; Fujihara, 1983) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hemcinsleri ile partner olan yakın arkadaşların ilişkiden hoşlanma puanları, karşı cinsle partner olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, cinsiyetin farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Güçray ve Uzamaz (2004) yaptıkları çalışmada, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubu Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden 9. Sınıf öğrencileri arasından 28 kişilik gönüllü bir gruptan oluşmaktadır. Öğrencilerin 14'ü deney grubuna, 14'ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyi, Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen “Kişilerarası ilişkiler Ölçeği” ile belirlenmiştir. Deney grubuna 9 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan Besleyici İlişkiler üzerinde etkili olduğu, fakat Zehirleyici İlişkiler alt boyutunda etkili olmadığı bulunmuştur.

Erözkan (2004), üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılıklarını bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan 340 öğrenciye “Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği” ile “Reddedilme Duyarlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılığı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, reddedilme duyarlılığı açısından farklılık yaratmazken, kız öğrencilerin daha kırılğan iç benliğe sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Yaş ile reddedilme duyarlılığı açısından farklılık oluşmazken, 19 yaşlarındaki bireyler, daha

yüksek kişilerarası duyarlılık puanı elde etmişlerdir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin çekingenlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gürsoy (2005) Kara Kuvvetleri Komutanlığı bünyesinde görev yapan subayların kişilerarası ilişkilerinde liderlik yeteneklerinin duygusal zekâ ile ilişkisini araştırmıştır. 213 subayın katıldığı ve “Bar-On Duygusal Zekâ Anketi”nin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, eşin çalışma durumu değişkenlerine göre subayların toplam duygusal zekâları, kişilerarası ilişki puanları ve diğer temel boyutlarında istatistiksel açıdan bir farklılık gözlemlenmemiştir. Mezun olunan okul açısından, toplam duygusal zekâ seviyeleri ve kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, genel ruh durumu temel boyutları ile duygusal benlik bilinci, kendini gerçekleştirme, empati, bireyler arası ilişkiler boyutlarında KHO mezunu subayların lehine farklılıklar bulunmuştur.

Darcy, Davila, ve Beck (2005), New York'ta yaptıkları araştırmada kişilerarası bağlılık ve kişilerarası kaçınma davranışlarının sosyal anksiyete ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, Buffalo üniversitesinde 1999-2000 öğretim yılında psikoloji bölümüne devam eden 80’i erkek 88’i kız olmak üzere toplam 168 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Turner, Beidel, Dancu ve Stanley (1989) tarafından geliştirilen “Sosyal Fobi Kaygı Envanteri” (Social Phobia Anxiety Inventory, SPAI), “Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği” (State/Trait Anxiety Inventory, STAI; Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1983), Reiss, Peterson, Gurski ve McNally (1986) tarafından geliştirilen “Anksiyete Duyarlılığı İndeksi” (Anxiety Sensitivity Index, ASI), “Beck Depresyon Envanteri” (Beck Depression Inventory, BDI; Beck ve Steer, 1993; Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh, 1962) ve “İlişki Ölçeği” (Relationship Questionnaire, RQ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri ile hem sosyal kaygı hem de kişilerarası bağımlılığın ilişkili olduğu bulunmuştur. Korkulu ve kaçınan bağlanma stiller geliştiren bireylerin, sosyal olarak kaygılı ve kaçınan davranışlar sergiledikleri, korkulu ve saplantılı bağlanma

geliştiren bireylerin ise yetersizlik duyguları yaşadıkları, kendi kendilerini sık sık eleştirdikleri, terk edilme ya da göz ardı edilme korkuları yaşadıkları saptanmıştır.

Kılınç (2005) çalışmasında, ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan ve her bir sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Tuzluçayır Lisesi, İncirli Lisesi ve Ayrancı liselerinin 9. ve 10. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma grubu, 263'ü kız ve 166'sı erkek olmak üzere toplam 429 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında "UCLA Yalnızlık Ölçeği", "İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre, öğrencilerin yakınlıktan kaçınma çarpıtmalarının yalnızlık düzeylerine ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Gerçekçi olmayan ilişki beklentisi boyutunda ise yalnızlık düzeyleri ve cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Son olarak kız öğrencilerin ve beklentilerin tersine yalnız olmayan bireylerin daha çok zihin okuma çarpıtmasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Woodward, Murrell ve Betler (2005), ABD'de Louisville Üniversitesinde öğrenim gören 73'ü erkek, 206'sı kız olmak üzere toplam 279 öğrencinin kişilerarası fonksiyonlarını ve bu ilişkilerde yaşanan problemlerini, terapötik sonucu değerlendirmek amacı ile incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere "Kişilerarası Problem Envanteri" (Inventory of Interpersonal Problem, IIP) ve "Sonuç Anketi" (Outcome Questionnaire, OQ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, IIP'nin güvenilirliği ve terapi için sorunları yordama gücü olduğu bulunmuştur.

Thornton, Pickus ve Aldrich (2005)'in ABD'de gerçekleştirdikleri araştırmada, cinsiyet rolünün kişilerarası ilişkilerde başa çıkma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini, 93'ü kız, 72'si erkek olmak üzere toplam 165 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılanlara, "Kişisel Öznitelik Anketi" (Personal Attribute Questionnaire, PAQ) ve "Başa Çıkma Yolları Anketi" (Ways of Coping Questionnaire, WOCQ) uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, sorumluluğu kabul etme ve duygusal benlik kontrolünün erkeksilik ve kadınsılığın

karakteristik özellikleri olduğunu göstermiştir. Kadınsı özellik gösteren kadınların sosyal destek arama, kaçınma davranışı sergileme, durumu yeniden değerlendirme gibi stratejileri kullandıkları görülmüştür. Buna karşın androjen bireylerin, hem duygu odaklı hem de problem odaklı başa çıkma becerilerini kullandıkları saptanmıştır.

Çelik (2006) yaptığı çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında araştırmaya katılan 487 öğrenciye “Saldırganlık Ölçeği”, “İlişki Ölçekleri Anketi” ve “Kişilerarası Şema Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu; saldırganlık tepkilerinin bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarına göre yordandığı bulunmuştur. Cinsiyete göre, saldırganlık tepkilerinin, bağlanma tarzlarının ve kişilerarası şemaların farklılaştığı; anne-baba birliktelik durumuna göre saldırganlık tepkilerinde farklılıkların olduğu buna karşın bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalar üzerinde bir farklılık olmadığı; anne eğitim düzeyinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalar arasında bir farklılık olmadığı, bunun yanında baba eğitim düzeyinin sadece bağlanma tarzları üzerinde bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Dunkley, Blankstein, Zuroff, Lecce ve Hui (2006)’nin Kanada’da yaptıkları çalışmada, uyum sağlayıcı olan ve olmayan bağımlılığı Beş-Faktör Kişilik Modeli açısından incelemişlerdir. Çalışmada bağımlılığın, hem kişilerarası ve kişilerarası olmayan yaşantıya kişilik alanlar ile ilişkili olduğu görüşü hareket noktasını oluşturmuştur. Araştırma örneklemini, %50’i Avrupa, %15’i Asya, %10’u Doğu Hindistan ve düşük yüzdelerde Güney Amerika, Afrika ve Karayip kökenli, Mississauga Toronto Üniversitesinin psikoloji bölümüne devam eden, yaş ortalaması 20, 167’si erkek 299’u kız toplam 475 -15 kişinin cinsiyet bilgileri doldurulmamıştır- öğrenciden oluşmuştur. Elde edilen bulgular için, “Depresyon Yaşantıları Soru Listesi” (Depressive Experiences Questionnaire, DEQ; Blatt, D’Afflitti, ve Quinlan, 1976), Costa ve McCrae (1992) tarafından revize edilmiş “NEO Kişilik Envanteri”

(The revised NEO personality inventory, NEO-PI-R) ve “Beck Depresyon Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, aktif ve pasif bağımlılık nörözizm ile ilişki olduğunu göstermiştir. Pasif bağımlılığı, aktif bağımlılıktan ayıran tek fark, uyumluluk ile anlamlı ilişki göstermesidir. Çalışmada, hem aktif bağımlı hem de hem de pasif bağımlı kişilerin kendilerini gergin, korkulu ve kaygı yaşantısına eğilimli olarak görmelerinin yanı sıra, aktif bağımlı olanların alay edilmeye karşı daha hassas, aşağılık duyguları yaşamaya eğilimli ve stres yaşantıları ile başa çıkma becerisi geliştiremeyen bireyler oldukları tespit edilmiştir.

Oral (2006) çalışmasında yeme tutum bozukluğu ile kişilerarası şemalar, bağlanma stilleri, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 14-27 yaş arası, çeşitli hastanelerde yeme bozukluğu almış olan hastalar (N:59) ile değişik üniversite (N:477) ve lise (N:521) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada “Yeme Tutum Testi”, “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri”, “Kişilerarası Şemalar Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Öfke Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular işlevsel olmayan kişilerarası şemaların ve öfke örüntülerinin yeme örüntüsü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre hasta grubu, öfke toplam puanı açısından da diğer gruba göre anlamlı farklılık göstermekte; Kişilerarası Şemalar Ölçeği’ndeki düşmanlık boyutu açısından, anne-baba ve arkadaşlarından daha fazla tamamlama tepkisi beklemektedirler. Ayrıca işlevsel kişilerarası şemaların besleyici ilişki tarzı ile işlevsel olmayan kişilerarası şemaların da kaygı, kaçınma, öfke ve ketleyici ilişki tarzı ile ilişkili olduğu da bulunmuştur.

Uzun (2008) kişilerarası ilişkiler, öfke, benlik algısı ve anksiyete konusunda bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya, yaşları 18-60 arasında değişen çeşitli hastanelere başvuran ve herhangi bir anksiyete bozukluğu tanısı almış 64 kişi ve herhangi bir bozukluğu olmayan 52 kişi olmak üzere toplam 116 birey katılmıştır. Verilerin toplanmasında, çeşitli psikolojik belirtilerini taramak için Derogatis (1992) tarafından geliştirilen “Kısa Semptom Envanteri” (KSE); insanların öfke konusundaki duygu, düşünce ve tutumları belirlemek için “Çok Boyutlu Öfke Envanteri” (ÇBÖE); kişinin başkalarıyla kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda

nasıl gördüğünü ölçmek için “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği” (SKÖ); bireylerin yaşadıkları anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesi amacı ile Beck ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş “Beck Anksiyete Envanteri” (BAE) ve bireylerin kişilerarası ilişki tarzlarını belirlemeyi amaçlayan, Şahin ve arkadaşları (2007) tarafından Türk kültürüne özgü olarak geliştirilen “Kişilerarası Tarz Ölçeği” (KTÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anksiyete bozukluğu yaşayan bireyler, normal bireylere oranla daha olumsuz bir kişilerarası ilişki tarzına sahip oldukları; daha fazla kişilerarası öfkeyle ilintili tepki ve öfkeyle ilgili davranışlar yaşadıkları; daha olumsuz bir benlik algısına sahip oldukları ve daha fazla anksiyete belirtileri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yüksel (2008), üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya, Atatürk Üniversitesinin Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 397 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin, Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Sözel öğrencilerinin, eşit ağırlık ve sayısal öğrencilerine göre, problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi, son sınıf öğrencilerinde de sözel dalda öğrenim gören bireylerin problem çözme becerileri daha iyi düzeyde olduğu; sayısal puanla üniversiteye girmiş olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin ise, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Sözel puanla üniversiteyi kazanmış olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir.

İmamoğlu (2008), genç yetişkinlerin kişilerarası ilişkilerinde kişilerarası bağlılık, empati, başkalarına güven ve duygu kontrollerinin cinsiyet, cinsiyet rolleri

ve yalnızlık algılarını incelediği çalışmada, İstanbul’da yaşayan 20-40 yaşları arasında 354’ü kadın, 216’sı erkek olmak üzere toplam 570 genç yetişkin katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği” (KİBÖ), “UCLA Yalnızlık Ölçeği”, “BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kişilerarası bağıllık puanlarının cinsiyet ve cinsiyet rollerine göre, empati puanlarının da cinsiyet rollerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Başkalarına güven ve duygu kontrolü açısından, cinsiyet ve cinsiyet rollerinin bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Cinsiyet ve cinsiyet rollerinin birlikte, etkileşimsel olarak kişilerarası ilişki boyutlarında bir farklılık yaratmadığı sonucu saptanmıştır.

Eraslan Çapan (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 230 öğrenci katılmıştır. Veriler, bağlanma stilleri için Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiş, Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış “İlişki Ölçekleri Anketi”, kişilerarası ilişkiler için Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilmiş “Kişilerarası İlişkiler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda, güvenli bağlanma stilinin besleyici ilişki tarzını; kayıtsız bağlanma stilinin ise ketleyici ilişki tarzını açıkladığı görülmüştür.

Erözkan (2009) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları açısından incelemiştir. Araştırma Muğla il merkezindeki dört farklı lisede öğrenim gören 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Bilgi Formu”, “Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği”, “İlişki Ölçekleri Anketi”, “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

2.2.1. Problem ve Problem Çözme Nedir?

Kavram olarak problem, önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durum (Adair, 2000); bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark (Kneeland, 2001); bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 2004).

Problem, karşılaşılan birey için bir güçlüktür. Kişi onu çözmek için bir ihtiyaç duyar, ancak söz konusu problemle daha önce karşılaşmamış olması, çözümünüyle ilgili hazır bir çözüm yolu da bulunmamaktadır (Dağlı, 2004). Yapılan bu tanım incelendiğinde şu sonuca varılabilir: problem yaşandıkça çözüm yolları öğrenilir ve artık bunlar zihinde hazır durumda bulunur. Daha sonra, benzer problemle karşılaşılan bireyin yapması gereken şey, zihninde hazır durumda bulunan bu çözüm yollarını düzenleyip doğru çözüm yolunu bulmak olacaktır. Başka bir anlatımla, problemle karşı karşıya kalan birey onu çözmek için bir takım bilgi ve becerileri, belli bir düzene koyarak problemi çözmek için en uygun olanı seçer. Bu anlamda, Deniz (2004) problem çözmeyi, kişinin çok sayıda eylem alternatifi belirlediği, değerlendirdiği ve bu alternatiflerden birisini uygulamak için seçtiği bir aşamalar bütünü olarak tanımlamıştır.

Adair (2000), problemin çözümü için tüm elemanların bulunduğu, tek yapılması gerekenin orada duranları yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtirken, Kneeland (2001), bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki farkı ortadan kaldırma durumu olarak değerlendirmiştir. Bingham (2004) ise, belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Problem çözme, sınama-yanılmadan, neden-sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan, karmaşık birçok zihinsel işlemi içerir (Gagne, 1985; Aktaran: Genç, 2007). Bu açıdan problemler, basit bir tercih yapmayı gerektiren bir problem olabildiği gibi, çok daha karmaşık durumları içeren ve çözülmediği zaman insan yaşamını olumsuz

etkileyen bir problem durumuna da geçebilir (Arslan, 2005). Birey, bu basit ve karmaşık tercihleri yaparken, problem çözümüyle ilgili birçok çözüm yolu öğrenir.

Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Bireyler, yaşantılarından edindikleri bilgiler yardımıyla problemlerini çözerken, hem problem çözme becerisi geliştirirler, hem de yeni bilgiler öğrenirler. Diğer bir ifadeyle problem çözme, öğrenmeyi öğrenme sürecidir (Ülgen, 2001). Öğrenilen çözüm yolları, bireyin daha sonra karşılaşacağı problemlerle baş etmede pratik olmasına yardımcı olur. Ancak bu konuda Korkut (2002) problem çözmeyi, önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen çözüm yollarının basit bir biçimde uygulanmasının ötesine geçerek yeni çözüm yollarının bulunması şeklinde değerlendirmiştir.

Problem çözme, bireyin belli bir problemi algılamasıyla başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Bu süreç, içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri ortadan kaldırmak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikleri içermektedir (Öğülmüş, 2001). Öğülmüş'ün bilişsel süreçler üzerinde yaptığı açıklama, Anderson'un çalışması temel oluşturur niteliktedir. Anderson (1980), bilişsel işlemler üzerinde odaklanmış ve problem çözmeyi, bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır (Aktaran: Kaptan ve Korkmaz, 2002). Problem çözmenin bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal yönleri de olan, bireyin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar yaşadığı karmaşık bir süreç olmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008)

Çeşitli tanımlara bakıldığında problem çözme “bilişsel”, “duygusal” ve “sosyal” yönden olmak üzere üç ayrı boyutta ele alınabilir. Bilişsel boyut, problemin birey tarafından fark edilmesi, esas problem bulunup çözümüyle ilgili farklı yolların ortaya konulması, bu çözüm yolları düzenlemesi, en uygun çözüm yolunu bulma ve tüm bunları bir bütün içinde ele alma gibi bir takım zihinsel süreçleri içerir. Duygusal boyut ise özellikle kişilerarası problem çözmeye bireylerin sağlıklı çözüme ulaşmaları için, hem kendi duyguları hem de karşıdaki bireylerin duygularını iyi anlaması ve doğru tepkiler geliştirmesi, aynı zamanda problemi çözmeye bireyde

oluşabilecek olası gerilimle de baş edebilmesini içerir. Sosyal boyut ise, bir takım sosyal eylemler içerir: uzman görüşüne başvurma, daha önce aynı problemle karşılaşmış kişilerin nasıl baş ettiklerini öğrenme, yazılı kaynaklara başvurma gibi eylemlerdir (Sonmaz, 2002).

Problemle karşılaşan birey, problemi çözmek için yaşadığı karmaşık sürecin içinden başarılı bir şekilde çıkmak için bir dizi çaba içerisine girer. Problemleri başarılı bir şekilde çözen birey, kendisini duygusal açıdan iyi hisseder ve problemleri pratik yollarla çözmeyi öğrenebilir. Ancak problemleri başarılı bir şekilde çözemeyen birey ise, yaşadığı zorluklar karşısında duygusal problem yaşaması ve düşük benlik algısına sahip olmasına neden olabilmektedir. Nitekim Taylan (1990) yaptığı çalışmasında, problemleri etkili çözemeyenlerin diğerlerine göre, daha fazla duygusal problem yaşadıkları ve problemleri yardım almadan çözemedikleri; yaşamdan daha doyumсуuz ve daha düşük benlik algısına sahip oldukları; başkalarının beklenti ve niyetlerini anlamada güçlük çektikleri ve daha fazla kaygılı, endişeli, güvensiz ve aşırı duyarlı olduklarını belirtmiştir.

Problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmeleri de olumlu olmaktadır. Bunun yanında yine problem çözme becerisi algılarını olumlu olarak değerlendiren bireyler, problemlerini etkili biçimde çözebilmektedirler (Ferah, 2000).

Problem çözme ile kendilik değerlendirmeleri arasında doğru orantılı bir bağlantı olduğu söylenebilir. Birey problem çözmeye ne kadar başarılı olursa kendilik algılamaları da o ölçüde olumlu olabilmektedir. Bu bakımdan problem çözmeye başarı önemli olmaktadır.

Problem çözmeye başarı, her şeyden önce problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu hakkında kesin bir şekilde tanımlanmazsa, çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz (Kuzgun, 1995). Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbirleriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi zihinsel süreç söz konusu olmaktadır. Problemin anlaşılması, çözüm yollarının saptanması, çözüme giderken kullanılan stratejilerin denetlenmesi ve

değiştirilmesi, ilk bakışta basit gibi görünen, fakat ayrıntılarına inildiğinde son derece karmaşık zihinsel süreçlerdir (Şahin, 1989; Aktaran: Arslan, 2005).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir, bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama ile bakmayı gerektirir. Bu karmaşık ve çeşitli problemleri çözmek için birey değişik bilgi kaynaklarından yararlanır (Cüceloğlu, 2004). Bunlar genellikle önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimi ve bilimdir. Pratikte bunlardan hangisinin daha ağırlıkta olduğu bireysel yetişmişlik ve çevre etkenlerine bağlı olarak değişir. Bireyler problemleri çözerken bu dört yaklaşımdan birine ya da bir kaçına başvurabilir. Birçok problemin çözümü için karar verirken bireyler “önceki uygulamaları” örnek alma eğilimi gösterir. Bu eğilim geçmişte benimsenmiş bir çözüm yolunun yeterliliğini kanıtladığı kabul edilir. “Otorite figürü” belli konularda karar verme yeterliliği olduğu kabul edilen kişiler sayılabilir. Problem çözmek için böyle bir yaklaşımı benimseyen kişiler otorite olarak kabul ettikleri bireylerin, aynı problemle nasıl baş ettiklerini incelerler ve aynı problemi benzer şekilde çözmeye çalışırlar. “Kişisel deneyimler” problem çözüme başka bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre birey karar alırken kendi dışındaki güçlerin istek ve önerilerine değil, kendi düşünce, gözlem ve deneyimlerini ön planda tutar. Dördüncü yaklaşım olan “bilim” ise problem çözümünün genel, güvenilir ve insanlarca en geçerli verilere dayalı olmasını kapsar (Karasar, 2004). Bunlardan bilimsel yaklaşım daha etkili olmaktadır. Nitekim Demirel (1993) problem çözümlerinin, verilen bir durumu amaçlı bir duruma dönüştürmeye yönelik bilimsel bir süreç olduğunu belirtmiştir: İstenilen amaca varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçilme ve kullanılmasıdır.

Problem çözme konusu üzerinde yoğunlaşan araştırmacılar iki gruba ayırdıklarını belirtmiştir. Bunlardan birinci grupta olanlar: problem çözümlerinin temel süreçlerini ayrıştırarak, aralarındaki etkileşimleri incelemeyi ve sonuçları genel zihin işleyişi kuramı çerçevesinde yorumlamayı hedef almaktadır. Bu araştırmacılar, yapısı belirgin ve herhangi bir uzmanlık alanına girmeyen problem örnekleri üzerinde

çalışarak temel zihinsel süreçlerini oraya çıkarmaktadırlar. İkinci grupta olanlar ise: problem çözmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadırlar. İnsanın zihninde problem çözme sırasında ortaya çıkan ve dar kapsamlı süreçlere indirgenemeyen Gestalt kuralları olduğunu savunmaktadırlar. İnsan zihninin tüm sınırlarının çözümünü beklemeden de, problem çözenin ana ilkeleri ortaya çıkarabileceğimiz ve uygulamalarda bu bilgilerden yararlanabileceğimizi ileri sürmektedirler (Şahin, 1989).

2.2.2. Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Faktörler

Problem çözme, kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreci etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları özgüven, geçmiş yaşantı ve deneyimler, duygu ve düşüncelerin etkisi, anne baba tutumu olarak sıralanabilir.

2.2.2.1. Özgüven

Problem çözme ile özgüvenin döngüsel bir ilişki içindedir. Çocuğun karşısına çıkan problemlerin çözümü için başkalarından yardım istemesi yerine, bu problemin çözümü için cesaretlendirilmesi ve o sırasında bilgi ve becerisini kullanma fırsatını elde etmesi, problemleri çözme konusunda özsaygının ve öz-güvenin gelişmesini hızlandırmaktadır. Özgüveni yüksek olan çocuklar, karşılaştıkları problemleri daha iyi tanımayı, çözümü için çeşitli yollar bulmayı, bu konuda sürekli girişimlerde bulunma ve kendilerine bir sorumluluk yükleyerek problemlere karşı kaçınan davranışlar sergilememeyi daha kolay öğrenirler (Bingham, 2004). Etkili problem çözme becerisine sahip kişilerin kendine güven duygusunun geliştiği, bunun sonucu olarak da problemlerin çözümünde aktif planlamayı kullandıkları tespit edilmiştir (Yazıcı, 2001).

2.2.2.2. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler

Önceleri insanın yaşadığı deneyim ne kadar çok stres verici olursa, o kadar çok olumsuz fiziksel ve psikolojik sonuçlar doğuracağı konusunda bir inanç vardı. Oysaki günlük yaşantıda ne kadar önemsiz görülürse görülsün bütün olayların sonucunda, her insanın aynı derecede etkilenmemektedir. Belli kişilik özelliklerine

sahip bazı insanların stres verici durumlarda problemlerle baş ettikleri, tekrar yaşanmalarda problemleri daha kolay çözebildikleri görülmüştür (Heppner ve Baker, 1997). Birey geçmişte ne kadar çok problem yaşarsa, onlara dönük çözüm yolları da o kadar fazla olur. Bireyin karşılaştığı bir problem daha önce yaşanmışsa, deneyimlerinde hazır bir kalıp halinde bekleyen çözümü uygular. Eğer karşılaşılan problem ilk defa yaşanan bir problem ise yeni çözüm yolu üretmeye çalışır. Yaşanan problem çeşitliliği ne kadar fazla olursa yeni çözüm yolları bulma süresi o kadar kısa olur. Başka bir ifadeyle kazanılan deneyimlerin çok olması, probleme yönelik pratik çözüm yolları artar.

Çocukluk döneminde zengin yaşantı fırsatı sağlanmış, bilinçli olarak değişik problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştireç almış çocuklar problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmektedirler. Bu durum da problem çözme başarılarını artırmaktadır (Kasap, 1997).

2.2.2.3. Duygu ve Düşüncenin Etkisi

Problem çözümede duyguların doğru bir biçimde ifade edilmesi önemli rol oynar. Kendi duygularını iyi tanıyan birey, onları doğru bir şekilde kullanabilecek ve karşıdaki kişilerin de duygularını doğru anlayabilecektir. Kendi duygularını iyi ifade edemeyen ya da yetersiz olan bireylerin çabuk öfkelenedikleri görülür. Bu anlamda duyguların ifade edilmesi ile öfke arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Problem çözümede öfkelerini kontrol edemeyen bireyler, içinde buldukları durum daha karmaşık bir hale gelebilir. Diğer taraftan birey, problemi çözemediğinde öfkelenebilmektedir. Öğülmüş (2001), bireyler problemi çözmeden önce kaygı, korku, üzüntü, öfke ya da engellenme duygusu hissederken problemi çözdükten sonra mutluluk, gurur ya da rahatlama hissettiklerini belirtmektedir.

Ayrıca problem çözme sürecinde probleme ilişkin düşünce şekli de büyük önem taşımaktadır. Yine Öğülmüş (2001), problem çözme sürecini zorlaştıran düşüncelerin bazılarını sıralamıştır: “Bu çok zor”, “eğer daha fazla imkanım olsaydı bu problemi çözebilirdim”, “bu çok acil bir durum, düşünecek zamanım yok” gibi. Problem çözme sürecini kolaylaştıran düşüncelerin bazıları da: “sorunların birden

fazla çözüm yolu olabilir”, “bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesi anlamına gelmez” gibidir.

2.2.2.4. Ana-Baba Tutumu

Thornton (1998), problem çözme becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin önemi göz ardı edilemeyeceğini belirtmiştir. Ona göre çocuklar ve ergenler, daha karmaşık problemlerin çözümüne geçmesi için ebeveynleri ile olan ilişkilerinde destekleyici nitelik beklerler. Bu destek ile çocukların problemleri çözebilmeleri için gerekli ortamın hazırlanması, ancak bu ortama müdahale edilmemesi gerekir (Aktaran: Demirci, 2005).

Ana-baba tutumları çocukların gelişimini sürdürme ve tamamlamaya doğru bireyselleşmeye başlamalarında önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin gösterdikleri her davranış, çocuklarda bir şekilde bir etki yaratır. Bu etkinin olumlu ya da olumsuz olması yönünde çocukların davranışları gelişir ve değişir.

Çocukların davranışlarını değişik yönde etkileyen değişik ana-baba tutumları bulunmaktadır. Bunlardan otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarını sürekli kontrol altında tutmak, kendi idealleri, hayalleri ve arzuları doğrultusunda şekillendirmek istediklerini belirtmektedir. Ebeveynler çocuklara itaati öğretmelerine sık sık ceza verirler. Çocuklarının yeni arkadaşlıklar kurmalarına karşı çıkarlar ve bu konuda açıklama yapmadan kabul etmelerini beklerler. Bu durumda çocuklarda korku, endişe, anksiyete durumları ortaya çıkar. Bu şartlarda yetişen çocukların bencil, benlik algısı düşük ve başkalarına karşı olumsuz davranışlar sergilerler (Kaza, 2006).

Yavuzer (1990), farklı ana baba tutumlarını aşağıdaki başlıklarda ele alarak özetlemiştir:

1. Aşırı Baskılı ve Otoriter Tutum: Bu tür ebeveynlere geleneksel aile yapısında sıklıkla rastlanır. Katı disiplinin ve koşulsuz itaat temel yapılarını oluşturur. Ana- baba cezalandırıcı ve müdahalecidir. Bu tür ailelerde yetişen

çocuklarda daha sonra, isyankar tutumlar sık görülmekle birlikte aşağılık duygusu da gelişebilir.

2. *Aşırı Hoşgörülü Tutum:* Bu tür ana- babalarda çocuk yeri en merkezde olmakta ve her şey onun etrafında toplanmaktadır. Ailede kontrol ve gücü çocuktur. Diğer aile bireyleri onun isteklerine sorgusuz uyarlar. Böyle ailelerde yetişen çocukların aşırı sevgi ve ilgi görmesi çocuğu şımartacağı gibi çocuğu doyumsuz ve bencil yapabilir.
3. *Dengesiz ve Kararsız Tutum:* Ebeveynin dengesiz ve kararsızlığı, çocuk eğitiminde farklı yaklaşımları benimsemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, zaman zaman değişken davranışlar içinde bulunmalarından da kaynaklanabilmektedir. Böyle ailelerde tepkiler genelde, ebeveynlerin o anki ruh haline göre şekillenmektedir. Böyle ailelerde yetişen çocukların iç çatışmaları olan, gergin, dengesiz ve tutarsız kişilik özellikleri geliştirmelerine neden olabilir.
4. *Aşırı Koruyucu Tutum:* Ebeveynin çocuğuna gerektiğinden fazla özen ve kontrol göstermesi durumudur. Bu türden bir ilişki genelde bağımlılığın ve duygusal yalnızlığın bir ifadesi olarak ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar gelecekte, aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan, duygusal açıdan geç olgunlaşan yetişkinler olabilir.
5. *Güven Verici ve Hoşgörülü Tutum:* Ana- babaların çocuklarının ihtiyaçlarını ve isteklerini dikkate alarak bazı kısıtlamalar dışında, onlara hoşgörülle davranmasıdır. Hoşgörünün normal düzeyde gösterilmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı ve toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Böyle bir ortamda davranışların sınırları bellidir. Bu sınırlar içinde çocuklar istediklerini yapabilir ve bu konuda desteklenir ve cesaretlendirilir. Kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenir ve kendi kararlarını verebilir.

Bütün bunların yanında ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileyen davranış formuna girmeyen bazı düşünce ya da yaklaşımlar da bulunmaktadır. Gordon (1999)'a göre bugünün anne babalarının en büyük sorunu, kendileri ile çocuklar arasında çıkması kaçınılmaz olan problemlerde, “ben kazanayım-sen kaybet” ya da “sen kazan-ben kaybedeyim” yaklaşımlarından birine mahkum olduklarını düşünmeleridir. Oysaki

“kazan-kaybet” yaklaşımından başka bir seçenek daha vardır. Gordon, problemlerin çözümünde kullandığı bu yeni yaklaşımı “kaybeden yok” yaklaşımı olarak adlandırmaktadır. Bu model ana-babalara, kendi problemlerine kendi çözümlerini bulmalarının sorumluluğunu kabul etmeleri için çocukları yüreklendirmenin kolay yöntemlerini öğretmektedir. Bu yöntem ise Gordon tarafından “Etkin Dinleme” olarak adlandırılmaktadır (Aktaran: Aydın, 2009).

Etkin dinleme empatik anlayışla birleştğinde, çocuğa değer verildiğini hissettirir ve problemleri çözmeye daha etkin olmasını sağlayabilir. Bu anlamda ana-baba ya da çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlere önemli görevler düşmektedir.

Yetişkinler empatik anlayışla etkin dinlerse, çocuk kendi problemini çözebilir. Böylece çocuk, durum ve kendisi hakkında daha olumlu duyguya sahip olabilir. Karşıdaki kişiyi dinlemek ona saygı gösterildiğini iletir ve sağlam bir ilişki kurulmasına yardımcı olur (Whirter, Acar, 2000). Çocuklarla iletişimde ve problemlerini çözmeye, önemli olan çocuğun konuşması için uygun ortamı hazırlamak ve onu dinlemektir. Dinlenmeyen çocuk gelişmez, çünkü var olmanın umursanma, kabul edilme, değerli olma, sevmeye layık olma ve güvenilir olma gibi boyutları vardır. Çevresi tarafından dinlenmeyen çocuk, kendisini dinleyen arkadaşlarına uyar ve arkadaşlarının olumlu ya da olumsuz alışkanlıklarını o da kazanır (Çağdaş, 2006).

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, anne ve babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, anne ve babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur (Basmacı, 1998).

2.2.3. Problem Çözme Süreci

Araştırmanın bu kısmında birkaç araştırmacıların problem çözme süreciyle ilgili önerdikleri aşamalarına yer verilmiştir.

D'Zruilla ve Goldfield (1971)'e göre, problem çözme aşamaları aşağıdaki gibi sistemleştirilmektedir (Aktaran: Polat, 2008):

1. *Problem Karşısında Genel Yönelim:* Bu problem çözmenin ilk aşamasıdır. Kişinin eğilimlerini içermektedir. Bu aşamada en önemli nokta kişinin olaylardan sakınmaması, kabul edip problemi görmesi ve sistemli düşünmesi gerekmektedir
2. *Problemin Tanımlanması ve Formülasyonu:* Kişi problem hakkında ayrıntılı bilgiler toplar ve bunları sistematik bir sıra içerisinde ele alır. Bilgiler somutlaştırılıp anlaşılır bir hale getirilmelidir. Örneğin danışmanlar danışanlarına;
 - a. Soru sorarak,
 - b. Olayları sıraya koyup boşlukları doldurmasını sağlayarak,
 - c. Özetleme yolu ile,
 - d. Benzerlerini gösterip örnekler vererek,
 - e. Yorumlayarak yardımcı olabilmektedirler.
3. *Alternatiflerin Oluşturulması:* Problemi çözebilecek olası tepkilerin listesini oluşturmayı içerir. Kişi çevreye yönelik algısını tekrar düzenlemelidir.
4. *Karar Verme:* Alternatiflerden birini seçme olarak da adlandırılabilir. Bu safhanın amacı başvuran kişinin aldığı kararlardan tatmin olma derecesini arttırabilecek davranışlarda bulunmasına yardımcı olmaktır. Bunun için kişinin en iyiyi seçme hüneri olmalıdır.
5. *Değerlendirme:* Hareket planını test etmeyi ve bazı standartlarla tepkileri eşleştirmeyi içermektedir.

Barth (1997)'in önerdiği problem çözme aşamaları ise şöyledir:

1. Tecrübe aşaması,
2. Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,
3. Problemi belirleme aşaması,
4. Denence oluşturma aşaması,
5. Araştırma ve kanıtlama aşaması,
6. Genelleme aşamasıdır.

Problem çözme davranışı, problem ve bireye göre farklılık gösterse de, problem çözme işlemi, oldukça ortak gibi görünen bazı genel ve temel yönleri vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Bingham, 2004):

1. Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı hissetme,
2. Problemi açıklamak için, alanını tanımaya ve onunla bağlantılı olan ikincil problemleri kavramaya çalışma,
3. Probleme ilgili gerekli veriler ve bilgileri toplama,
4. Probleme en uygun düşecek verileri seçme ve düzene koyma,
5. Toplanan verilerin ve bilgilerin ışığı altında muhtemel çözüm yollarını tespit etme,
6. Çözüm yollarını değerlendirmek ve problem çözümünde en uygun olanı seçme,
7. Karar kılınan çözüm yolunu uygulama,
8. Sonunda da, uygulanan problem çözme yöntemini değerlendirmedir.

Daha sonra Bingham (2004), etkili problem çözmenin öneminden bahseder ve insanın sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesinde bazı önemli noktalara değinir. Bunlar:

1. Etkili problem çözme kapsamlı bir süreç olup bireylerin problemlerini çözeceklerine dair umutlarının olması,
2. Problem varlığının hissedilmesi sonucunda oluşan gerginliğin sonucu stres, sarf edilen çaba ve enerjinin memnunluk verici bir çözüm yoluna doğru kanalize edilmesi,
3. Problemleri bir fırsat ve şaşırtıcı bir noktadan ileriye doğru gitmek için bir amaç olarak düşünme,
4. Problem çözme sürecinin cesaret, istek ve kendine güvenle başlaması,
5. Etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirme ve kaynaştırma,
6. Problem çözme, öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yetenek olup zaman, çaba, enerji, alıştırma isteyen; yaratıcılığı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştiren bir beceridir.

Heppner (1978), problem çözüme sürecini birbirinden bağımsız beş aşamada sunmaktadır. Bunlar; genel yaklaşım, problemin tanımlanması, seçeneklerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirme.

1) *Genel Yaklaşım:* Bu aşama bireyin, problem karşısında belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici niteliği olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel bir eğilimdir. Araştırma bulguları, yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin problemleri çözüme daha başarılı olmaktadır. Yine araştırma bulguları, iyi problem çözücülerin dürtüsel davranmadıklarını ve birçok sorun çözüme davranışı ile sistematik ilgilendiğini göstermiştir. Diğer bir etkili yaklaşım da problemleri belirleyip bunları o biçimleri ile kabul etmedir.

2) *Problemin tanımlanması:* Bu aşama, problemin tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözücülerin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili öğeleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemin tanımlanması bir çok spesifik beceri gerektirir. Bunlar;

- a) Kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme,
- b) Bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme,
- c) Problematik durumu açığa kavuşturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olmadır.

3) *Seçeneklerin Oluşturulması:* Seçeneklerin oluşturulması seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bireyin, geçmiş deneyimlerini kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Problem çözüme esnasında problemin tek bir yönüne takılıp diğer yönlerini ihmal etmemek gerekir. Tek bir noktaya odaklanıp kalınmamalıdır. Yapılan

araştırmalar, başarılı problem çözenlerin sık sık problemlerini geçici olarak bir kenara koyduklarını ve daha sonra bunları tekrar ele aldıkları göstermiştir.

4) *Karar Verme*: Bu aşama eyleme yöneliktir ve türlü seçenek arasında belirli bir seçeneğin tercih edilmesi olarak tanımlanabilir.

5) *Değerlendirme*: Bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasıdır. Burada birey, eyleme koyduğu seçeneği değerlendirir ya da başka bir deyişle test eder. Bunun sonucunda birey, yeni sonuçlar üretir ya da işlemi durdurur.

Problemleri etkili çözmek için, problem çözmeye sürecinin “problemin analiz edilmesi” evresinde belirttiği gibi bireylerde “yaratıcı düşüncenin” bulunması gerekmektedir (Yıldız, 2003). Yaratıcılık bir düşünme biçimi olarak hayal gücü ile çok yakından ilişkisi bulunmaktadır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde vardır (Aslan, 2002).

İnsanın yaratması var olanların yeni adaptasyon ve kombinasyonlarını üretmesi ve değiştirmesi ile olur. Yaratıcılık gizil gücü, insanlar bir şey karşısında heyecanlandığında, merak duyduğunda kendiliğinden ortaya çıkar. Bunlar öğrenilmiş davranışlar değildir. Öğrenilmiş davranışlar olmadığından dolayı, yaratıcılığı çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Küçük çocuklar doğuştan çevrelerine aşırı meraklıdır. Soru sorma, araştırma, deneme ve oyun yoluyla hayatı öğrenmeye çalışırlar (Akay, 2006). Onların çevreye ilgili olmaları, daha önce karşılaşmamış problemler hakkında çözüm yolları bulmalarında, yaratıcılığın varlığı daha net bir şekilde görülebilir.

Yaratıcılık bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan, alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (Özden, 2003).

Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmeye, özellikle de karmaşık problemler karşısında çözüm süreci aşamalarını, belli bir sistem içerisinde düşünüp engeli ortadan kaldırmaları için yaratıcı düşünme önemli rol oynamaktadır.

2.2.4. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar

2.2.4.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Bu modelde, çocuğun okulda yaşadığı her olay, kendi hareket ve etkinliklerini etkileyen bütüncül problemlerin karakterleri esas tutularak açıklanabilmektedir.

Dewey (1933)'e göre hayatta asıl önemli olan nokta, bilgiyi elde etmek değil, herhangi bir işi yapma alışkanlığı kazanmış olmak ve bunun için gerekli araçları toplayabilmektir. Okulların öğrenciye sadece bilgi vermemesini, yeni sorunlarla baş etme alışkanlığı ve gücünü de kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır (Aktaran: Hesapçıoğlu, 1998).

Dewey (1933), kuramını yansıtıcı düşünce üzerinde kurmuştur. Ona göre, daha iyi sonuçların bulunması ve yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık ve deneyim gerektirir. Problem Çözme Modeli'nin aşamaları şu şekildedir (Aktaran: Sungur, 1992):

1. Algılanmış bir problem,
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci,
 - a. Ön gözlem aşaması,
 - b. Probleme ilişkin farklı tanımlar önerme,
 - c. Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme,
 - d. Çözümler önerme (denenceler ortaya koyma),
 - e. En iyi çözümü bulabilme,
 - f. Çözüm yolunu iki biçimde sınama,
 - Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı,
 - Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir),
 - g. Geri dönme (başarısızlık durumunda c, d, e, f aşamalarına geri dönme),

- h. Tutumlar ve istekleri gözden geçirme,
 - i. Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme,
3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası.

1950’li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen Dewey’in bu modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında hala pratik olduğu düşünülmese de, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedirler (Saygılı 2000).

Bilişsel teoristlerin çok fazla basitleştirilmiş dedikleri ve Dewey’in tüm öğrenciler için tavsiye ettiği problem çözme metodu 5 adımı içermektedir. Bunlar (Aktaran: Dinçer, 1995).

1. Güçlüğü farkına varmak ve problemi tanımlamak,
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflamak,
3. Uygun hipotezi oluşturmak,
4. Mümkün çözümleri test etmek,
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek.

Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı da izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de belirtmektedir. Ayrıca Dewey’e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte bazıları çıkarılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Aktaran: Dinçer, 1995).

2.2.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972), bilimin gözlemlerle değil, problemlerle başladığını belirtmiştir. Popper problem çözmeyi, bir dünya görüşü olarak ele alır ve tanımlar. Problemi anlamış sayılmak için, problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleriyle tanışmış olmak ve aralarındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmeye başarısız olarak öğrenebilmekteyiz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey “güçlüğü nerede olduğunu bulmak” yönünde olacaktır (Aktaran: Saygılı, 2000).

Sarı (1998), Popper'in bilimle ilişkin genel tasarımını, aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Kimi ilginç problemler seçeriz. Deneme niteliğinde bir çözüm olarak cüretli bir kuram ileri süreriz. Elimizden geldiğince de kuramı eleştiririz; bu onu çürütmeye çalışırız demektir. Çürütebilirsek yeniden eleştireceğimiz bir kuram ortaya koymaya çalışırız; böyle sürer gider. Bu yolla yeterli kuram ortaya koymayı başaramazsak bile pek çok şey öğreniriz. Problem hakkında bir şeyler öğreniriz. Güçlüğün nerde olduğunu öğreniriz”.

Korkut (1991) Popper'in problem çözme görüşünü destekler niteliktedir. Ona göre, amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında, soruya cevap arama sürecidir. Ancak bu sürecin sonu olmadığı ve her bir çözümü, bir başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcı olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Yıldız, 2003).

2.2.4.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren ve yayan Osborn'a göre, yaratıcı problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; “problem bulma”, “düşün bulma”, “çözüm bulma” şeklindedir.

Problem bulma, problemin tanımlanması ve hazırlığını gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip almayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlene işlemlerini kapsar. Düşün bulma, düşün üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşün üretme, olabildiğince düşünce üretme demektir. Düşün geliştirme ise, ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Düşün bulma aşaması, “denence geliştirme” aşaması olarak kabul edilmektedir. Problem bulma ise, değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme -çözümü kabul etme- ise bir düşüncüyü başkaları ile karşılaştırmayı ve onu çözüme ilıştırmeyi içerir (Aktaran: Sungur, 1992).

2.2.4.4. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Bu model, Guilford'un zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford problem çözme davranışının, hem dış çevreden hem de kişinin bedeninden gelen bazı girdilerle başladığını belirtir (Altuntaş, 2008). Onun modelinde özellikle yaratıcı süreç için gerekli olan dört değişken yer almaktadır. Bunlar: süzgeç, hafıza, yakınsak ve iraksak üretilerdir. Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmei engellemektedir (Aktaran: Dinçer, 1995).

Guilford, insan aklının fonksiyonlarını, yaratıcılıkla ilişkilendirerek bir teori geliştirmiştir. Teorinin temelini zihnin 5 temel fonksiyonu oluşturmaktadır. Bunlar (Aktaran: Terzi, 2000):

1. Tanımlama
2. Hafıza
3. Yakınsak üretim
4. Iraksak üretim
5. Değerlendirme

2.2.4.5. Moutrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi

Moutrose (2000), problem çözme sürecinde duygularında yer aldığı 5 aşamalı bir yöntem önermektedir. Yetişkinlerin "onu yapma bunu yap" diyerek klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu söyleyen Moutrose, davranışın değiştirilmesinde, davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin aşamaları aşağıda yer almaktadır.

1. *Problemi tanımlama*: yetişkinin problemin ne olduğunu çocuğa sorması, dikkatlice dinlemesi, sabırlı ve sakin olması gerekmektedir.
2. *Duyguları ifade etme*: çocuğa ne hissettiğini ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve yardımcı olmak.
3. *Olumsuz inancı bulma*: probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmeye izin vermek.

4. *Olumlu inancı bulma*: olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmek.
5. *Geleceği zihinde canlandırmak*: olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişinin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesidir.

2.2.5. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Elliott ve Henrick (1995), Amerika Iowa State Üniversitesinde 61'i kız ve 51'i erkek üniversite öğrencisi üzerinde kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasını incelemiştir. Araştırmaya katılanlara "Problem Çözme Envanteri-A Formu" (Problem-Solving Inventory-Form A, PSI) ve "Myers-Briggs Kişilik Tipleri Ölçeği-G Formu" (Myers-Briggs Type Indicator-Form G, MBTI) uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanının ise yüksek olduğu görülmüştür.

D'zurilla ve ark. (1998) Amerika'da Northeastern Public Üniversitesinde yapmış oldukları araştırmada, 17-20 yaşlar arasındaki genç yetişkinler, 40-55 yaş arasındaki orta yaşındaki bireyler ve 60-80 yaş arasında yaşlı bireylerden oluşan 499'u kadın, 405'i erkek toplam 904 kişi üzerinde sosyal problem çözme kabiliyetlerinin yaş ve cinsiyeti ile ilişkisini incelemiştir. Verilerin toplanmasında, "Sosyal Problem Çözme Envanteri" (Social Problem-Solving Inventory, SPSI-R) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, orta yaşta bireylerin probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek; probleme negatif yönelim, dikkatsizlik ve dürtüsel hareket etme kaçınma stilinde ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Orta yaşlılar ile yaşlılar karşılaştırıldığında ise, orta yaşlı grubun probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet ile ilgili karşılaştırmalarda sadece probleme

pozitif yaklaşım ve probleme negatif yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve yapılan analizlerde erkeklerin kızlara göre probleme pozitif yaklaşımda yüksek, negatif yaklaşımda ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç erkeklerin kızlara göre problem çözme kabiliyetleri ve problemle başa çıkma konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Van ve Baerveldt (1999) yaptıkları araştırmada, Hollanda'da 23 farklı liseden 14-16 yaş arası %50,7'si kız, %49,3'ü erkek öğrencilerden oluşan toplam 1528 öğrencinin ebeveyn ile akranlardan algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve 45 öğrenci üzerinde pilot çalışması yapılan bir anketle elde edilmiştir. Araştırmada üç hipotez geliştirilmiştir. Birinci hipotez "ebeveynden az destek gören ergen bunu akran desteği ile karşılar". Ebeveyn destek algısı ile akran destek algısı arasında negatif korelasyon beklenmektedir. İkinci hipotez "ebeveyn destek eksikliği akran desteği ile karşılanması imkansızdır". Bu durumda bir ilişki olmayacaktır. Üçüncü hipotez "bu koşullardaki ergen arkadaşları da dahil olmak üzere hiç kimseden sosyal destek kazanma becerisi ve şansı olmayacaktır". Bu durumda Pozitif korelasyon beklenmektedir. Bu hipotezler 14-16 yaşlarındaki 1528 kırsal alan gencinde tespit edilmiştir. Sonuçlara göre hipotez 1 kanıtlanamamış; hipotez 3 kabul edilmemiş; hipotez 2 ise desteklenmiştir.

Saygılı (2000) yaptığı araştırmada problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Erzurum'da bulunan İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Atatürk Lisesi ve Atatürk meslek liselerinde 1999-2000 ders yılında okuyan toplam 300 öğrenciler katılmıştır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Problem Çözme Envanteri" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" ile elde edilmiştir. araştırmadan elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisi ile sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken, farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklılaşma olduğu; kişisel uyum düzeylerinde ise bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerisi algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri

üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında bir farklılaşma bulunmamıştır.

Hemphill ve Littlefield (2001), Avustralya'nın Victoria eyaletinde ilkokul, lise ve Üniversiteye devam eden ve dışsallaştırma davranış sorunu gösteren 5-14 yaşları arasında 85'i erkek, 21'i kız olmak üzere toplam 106 çocuk ve ergen ile ebeveynleri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı kısa süreli bir müdahale programı uygulamışlardır. Deneysel müdahale oturumları 4-8 kişilik gruplarda olmak suretiyle 8 ile 10 oturum arasında devam etmiş ve her bir oturum ortalama 1,5 saat sürmüştür. Öğretmen grubuyla ise sadece iki oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmada birinci grup, çocuk ve ergen grubu; ikinci grup, ebeveynler grubu; üçüncü grup, çocuklar ve ebeveynleri grubu; dördüncü grup, ebeveyn destek grubu ve beşinci grup, öğretmen grubu olmak üzere beş çalışma grubu oluşturulmuştur. Verilen elde edilmesinde, "Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" (Child Behavior Checklist, CBCL) ve "Öğretmen Bilgi Formu" (Teacher's Report Form, TRF) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulanan deneysel müdahaleler sonucunda çocuk ve ergenlerin ev ortamında gösterdikleri problem davranışlarda azalma görülürken sosyal becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bu sonucun 6 ile 12 aylık sürelerde de kalıcılığının sürdüğü görülmüştür.

Korkut (2002) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırma, 1994-1995 öğretim yılında Ankara ilinde normal ve süper lisede okuyan 239'u kız, 155'i erkek olmak üzere toplam 394 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkeni ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

D'zurilla ve Chang ve Sanna (2003), Amerika'da Northeastern Public üniversitesinde bulunan 145'i kız, 72'si erkek toplam 205 üniversite öğrencisi

üzerinde saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda bir araştırma yapmışlardır. Verilerin toplanmasında, “Benlik Değerlendirme Ölçeği” (Self-Esteem Scale, SES), “Sosyal Problem Çözme Envanteri” (Social Problem-Solving Inventory, SPSI-R) ve “Saldırganlık Anketi” (Aggression Questionnaire, AQ) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur: bulunan bu ilişki, sosyal problem çözme ve benlik saygısı ikilisi ile saldırganlık davranışı arasında da bulunmuştur. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin, probleme daha az olumlu yaklaştıkları; probleme karşı olumsuz yaklaşım sergiledikleri; probleme dikkatsiz ve dürtüsel davranış gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha fazla gösterdikleri bulunmuştur.

Yıldız (2003)’ın ebeveynin problem çözme becerisini geliştirecek bir eğitim programı hazırlamak ve bu programın etkililiğini sınıadığı araştırmaya İstanbul’da yaşayan, 20 deney ve 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada öntest ve sontest uygulamaları için “Problem Çözme Envanteri” ile “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Deneklere hazırlanan program haftada bir gün 90 dakikalık süreyle toplam 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, Problem Çözme Envanteri puanlarının ve Demokratik Davranma ve Eşitlik Tanıma boyutu dışında Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Turumu Ölçeği’nin diğer 4 boyutu -Aşırı Koruyucu Anelik Boyutu, Ev Kadınlığını Reddetme Boyutu, Karı ve Koca Geçimsizliği Boyutu, Baskı ve Disiplin Boyutu- açısından deney grubu sontest puanlarının, deney grubu öntest ve kontrol grubu öntest-sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. “Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirme programı”nın problem çözme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu ve bu etkinin anne babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynin farklı boyutlarında olumlu değişikliğe yol açtığı görülmüştür.

Ang (2003), Singapur’da, Singapur Çocuk Mahkemesinden aldığı bilgiler doğrultusunda hafif suç işlemiş, yaş ortalaması 14-15 arasında değişen, toplam 105 genç üzerinde uyguladığı sekiz haftalık bir Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin

saldırğan davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney grubunu 58, kontrol grubunu ise 47 suçlu genç oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, deneklerin saldırğanlık düzeylerini ölçmek için “Saldırğanlık Ölçeği” (The Aggression Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, saldırğanlığın beş alt ölçeğinden -Fiziksel Saldırğanlık, Sözel Saldırğanlık, Öfke, Düşmanlık ve Dolaylı Saldırğanlık- sadece Dolaylı Saldırğanlık alt ölçeğinde deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun aldığı puan ortalamasının daha düşük olduğu görölmüştür. Dolaylı Saldırğanlık alt ölçeğinde görölen bu anlamlı farklılığın izleme ölçümünde de devam ettiği gözlenmiştir. Geriye kalan diğer dört alt ölçeklerde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Beth-Harris ve Franklin (2003), Texas ABD-Meksica sınırında bir okulda okuyan, yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 85 ergen anne adayı üzerinde uyguladıkları okul tabanlı bir bilişsel-davranışçı grup müdahale programının ergenlerin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla ergenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için “Sosyal Problem Çözme Envanteri-R Ölçeği (SPSI-R)”nin (D’Zurila ve Nezu, 2000) alt ölçeklerinden biri olan “Rasyonel Problem Çözme Alt Ölçeği (RPS)” kullanılmıştır. Ergenlerin problem-odaklı başa çıkma davranışlarını ölçmek için ise “Ergenler için Problem Yaşantılarında Başa çıkma Yönelimi Ölçeği”nin (Adolescent Coping Orientation for Problem Experience; Patterson ve McCubbin,1983) alt ölçeklerinden 3 alt ölçek ve “Sosyal Destek Geliştirme” (Developing Social Support), “Aile Problemlerini Çözme” (Solving Family Problems) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, problem-odaklı başa çıkma becerileri ve rasyonel problem çözme becerileri açısından deney ve kontrol grubunun son ölçümleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görölmüştür. Bu sonuçlardan hareketle uygulanan müdahale programının sosyal problem çözme becerileri üzerinde güçlü bir etki yarattığı görölmüştür.

Ünüvar (2003)’ın, çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelediği çalışmaya, Konya il merkezindeki ortaöğretim okulları arasından seçilen 2 genel lise.

2 özel lise, 1 Fen Lisesinde öğrenim gören 401 erkek, 309 kız toplam 710 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Arkadaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, Problem Çözme Envanterinin bütün alt boyutlarının -aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçman yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım- cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, öğrenim görülen alan, okul, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre, anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde arttığı; benlik saygısı seviyesi yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Terzi (2003) çalışmasında, altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Ankara ilinde bulunan Oğuz Kaan, Barmek ve Beytepe ilköğretim Okulları altıncı sınıflarında okuyan 101’i kız, 93’ü erkek toplam 194 öğrenciye, “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Yüksek Kişilerin Özellikleri Ölçeği”, “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ve “Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

De Castro, Bosch, Veerman ve Koops (2003), Hollanda’da yaptıkları araştırmada, 7-12 yaş grubundaki toplam 63 saldırgan erkek çocuğu üzerinde duyguları yönetme, atfetme tarzının değiştirilmesi ve tepkiyi geciktirme uygulamalarının sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubunu saldırgan davranış sorunlarına sahip 31 saldırgan erkek çocuğu, kontrol grubunu ise formal eğitime devam eden 32 normal çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak davranış sorunlarını belirlemek için Achenbach (1991) tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Formu” (Teacher’ s Report Form, TRF) ve sosyal bilgi işleme sürecini ölçmek amacıyla

Orobio ve Castro (2000)'nun oluşturduğu ses kasetine alınmış iki paralel anekdot takımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel süreçler açısından saldırganlık tepkisinin farklılaştığı görülmüştür. Duygularını gözleme ve düzenleme uygulamalarının saldırgan grubun saldırganlıklarını azalttığı saptanmıştır. Akranının duygularını ve niyetini anlama eğiliminde olma, kontrol grubunun saldırganlıklarını azaltırken saldırgan grubun saldırganlıklarını arttırdığı gözlenmiştir. Tepkinin geciktirilmesi ise saldırgan grubun saldırganlıklarını arttırmıştır.

Heppner, Witty ve Dixon (2004), problem çözme değerlendirme ve insan düzeni konulu araştırmada, Problem Çözme Envanterinin 20 yıllık 120'den fazla çalışmayı inceleyerek değerlendirmesini yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı dört bölüme ayrılır. Birincisi: Problem çözme değerlendirme yapısının ve Problem Çözme Envanterinin uygulamalı problem çözme olarak literatürdeki tanımı. İkincisi: dört ana içerik -psikolojik düzen, psikolojik sağlık, başa çıkma, eğitim ve mesleki meseleler- alanında Problem Çözme Envanteri kullanılarak bulunan bulguların birleştirilmesi ve özeti. Üçüncüsü: gelecek araştırmalar için teşvik edici ve tetikleyici teori gelişiminin ümit verici araştırma yönlerini belirleme. Dördüncüsü: mesleki Uzmanlıkta pratisyenler için uygulama belirleme. Araştırma sonucunda, Problem Çözme Envanteri tarafından değerlendirilen problem çözme, teorik anlamda yararlı bir psikolojik etkileşimler yapısı olduğu ve birçok insanın yaşam hazzını ve huzurlarını güçlendirecek bir uygulama olduğu saptanmıştır.

Kaya (2005)'nin, hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörleri belirlemek için yaptığı çalışmaya, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Sultan I. İzzettin Keykavus Devlet Hastanesi ve SSK Hastanesinde çalışan hemşireler katılmıştır. Araştırmada veriler, "Problem Çözme Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 20-24 ve 40 yaş ve üzeri hemşirelerin ve evli hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırmada ön lisans örgün öğretim mezunu hemşirelerin, klinik sorumlu hemşirelerinin ve 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimi olan hemşirelerin ve problem çözme süreci ile ilgili eğitim alan hemşirelerin problem çözme başarı düzeyi yüksek bulunmuştur.

Kurtyılmaz (2005)'in, öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 853 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında, "Kişisel Bilgi Formu", "Saldırganlık Ölçeği" "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu; erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri (-0.60), problem çözme becerileri (0.50) ve akademik başarı (-0.09) arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği; hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı; akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Danışık (2005) çalışmasında, ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, Bolu Atatürk Lisesinde okumakta olan 311'i kız 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 öğrenciye "Problem Çözme Envanteri", "Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği", "Kısa semptom Envanteri", "Duyguların Sosyal Paylaşımı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur: bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Arslan (2005)'in çalışmasında, üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yüklem karmaşıklığı açısından incelenmiştir. Araştırmaya 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi'nin

farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1. 2. 3. ve 4. sınıf, 190'ı erkek ve 257'si kız olmak üzere toplam 447 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Kişi Algı Ölçeği”, “Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımı Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olmasına göre, kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı ilgili sonuçlar incelendiğinde, “yüzleşme”, “duygusal ifade” ve “kendini açma” boyutlarında anlamlı fark; “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma” boyutlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Kişilerarası çatışma çözenin anlamlı fark çıkan boyutlarında -yüzleşme, duygusal ifade ve kendini açma- puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlı çıkan bütün boyutlarda yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin puan ortalaması, yükleme karmaşıklığı düşük olanlardan yüksektir. Yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olması açısından öğrencilerin problem çözme yaklaşımları sonuçlarına göre, problem çözenin bütün alt boyutlarında ve problem çözme toplam puanı açısından anlamlı bir fark çıkmıştır. Yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin, yükleme karmaşıklığı düşük olan öğrencilere göre, daha olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada yükleme karmaşıklığının kişilerarası çatışma çözme yaklaşımının yüzleşme, duygusal ifade ve “kendini açma davranışını anlamlı düzeyde açıkladığı; özel/genel davranış ve yaklaşma/kaçınma davranışını ise, anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur. Ayrıca yükleme karmaşıklığının problem çözme yaklaşımını da anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Yükleme karmaşıklığı puanları ile yüzleşme davranışı, duygusal ifade davranışı ve kendini açma davranışı puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, yükleme karmaşıklığı ile özel/genel davranış ve yaklaşma kaçınma arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yükleme karmaşıklığı ile problem çözme ölçeğinin bütün alt ölçekleri ve toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları ile problem çözme yaklaşımlarının ise bazı alt ölçeklerinin arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Gültekin (2006)'nin yaptığı çalışmada, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelenmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik

Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında öğrenim gören 250 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında “Problem Çözme Envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği bulunmuştur.

Çilingir (2006) yaptığı çalışmada, Fen lisesi ile Genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya katılan Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenciye veri toplama aracı olarak, “Problem Çözme Envanteri”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Fen lisesi öğrencileri ile Genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma bulunmamıştır. Fen lisesi ile Genel lise öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma görülmemiştir. Lise öğrencilerinin, cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar olduğu; cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı; Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları; kardeş sayıları ve ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı; ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından ise sosyal becerilerinde fark olduğu bulunmuştur. Sosyal beceri ölçeği Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık boyutunda öğrencilerin, ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı bulunmuştur.

Aksan (2006) yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan, Muğla Üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi toplam 208 öğrencisine “Problem Çözme Envanteri” ile “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançlar problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girdikleri; bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergiledikleri bulunmuştur.

Peshkatori (2006), Arnavutluk'ta yaptığı çalışmasında, bireyler arasında yaşanan problemlerde arabuluculuğun rolünü incelemiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen "Anket Formu" ile toplanmıştır. Ebeveynler üzerinde yapılan çalışması sonucunda; ebeveynlerin %60'ı çocuklarının okulda problem yaşadıklarını ve bunun en büyük nedeni (%90) öğretmenlerin olduğu; yaşanan problemlerin %60'ı hemen çözümlendiği ancak bunun için de iki tarafın hoşgörüsünün (%70) gerektiği; ebeveynlerin %70'i problemleri çözmek için okula davet edildiği fakat çözümlerin %30'u çözüldüğü halde sorunların hala devam ettiği bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin ebeveynlerle yaşadıkları problemlerde doğru çözümü bulmadıkları, karşı tarafı tatmin edici cevaplar vermedikleri ve geçici çözüm yolları ile yetindikleri bulunmuştur.

Kaza (2006), Arnavutluk'ta ortaokul ve lise düzeyinde 14-18 yaş arasında 1471 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma, öğrenci-öğretmen ikilisinde yaşanan problemlerin ve bunlara bağlı olarak öğrencilerde ortaya çıkan derslerdeki başarısızlık sorununu en aza indirmek için, yapılabileceklerle ilgili fikir sahibi olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde, çeşitli okullarda görev yapan rehber öğretmenlerinin işbirliği ile oluşturulan "Anket Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kendileriyle ilişkilerinde, ebeveynlerinin ilgili olup olmadığı sorusuna öğrencilerin %71'i olumlu, %29'u ise olumsuz cevap vermiştir. Ebeveynlerinin %71'i aile içi ilişkilerinde sakin davrandıkları ve çocuklarla iletişime değer verdikleri; %18'i sanki daha önce iç çocuk olmamış gibi davrandıkları, %11 ise hemen sabırsızlandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin %71,4'ü hayat dair bakışları ebeveynlerinkinden farklı olduğunu

belirtmişlerdir. Bunun yanında %80,9'u ebeveynleri tarafından anlaşıldıkları; %19,1'i ise ebeveynlerinin problemleri üzerinde durmadıkları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere göre, ebeveynlerinin %1,8 hiç güvenmedikleri; %20,5 az güvendikleri; %70 tamamen güvendikleri ve %7,7'sinin ise bu konuda bir fikrinin olmadığı bulunmuştur. Ebeveyn ile olan iletişimde, öğrencilerin %61'i zorlanmadığı, %36,8 ise zorlandığı; %57,2'si kendi benliklerini kazanmalarında ebeveynleri tarafından desteklendiği; %34,4'ü ebeveynlerin kendilerine benzetmek istedikleri ve %4'ü ise özgür oldukları bulunmuştur. Ebeveynleriyle olan temel anlaşmazlıklara bakıldığında: %49'u okuldaki durum, %11'i giyim tarzı, %18,1'i davranış şekli, %14,3'ü evde buldukları yardım, %7,1'i ebeveynlerle anlaşamadıkları yönünde bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılanlara, ailenin gelecekteki durumuyla ilgili düşünceleri: %11,5'i aile zayıflama yolunda, %48,5'i olduğu gibi kalır, %34'ü geleceği düşünmedim, %6'sı da cevaplamak istemiyorum şeklinde olmuştur.

Arın (2006) araştırmasında, lise öğrencilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Araştırmaya 2005-2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi Lise ve dengi okullarda görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcıları katılmıştır. Verilerin toplanmasında, Okul Müdürlerinin "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği", "Karar Stratejileri Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" ölçme araçları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirirken, "Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar veren ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli gören bireyler olarak değerlendirilmiştir. Yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum gösterdiği bulunmuştur. bunun yanında lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerini, problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelemişlerdir. Araştırmaya katılan, 2005-2006 öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 992 öğrenciye “Kararsızlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğu; cinsiyetin ise aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Hemphill ve Littlefield (2006), Avustralya-Victoria eyaletinde yaptıkları bir çalışmada, yaşları 5-11 ve 12-14 arasında değişen dışsallaştırma sorun davranışları gösteren 85'i erkek, 21'i kız toplam 106 çocuk ve ailelerine yönelik Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı kısa süreli bir müdahale programı uygulamışlardır. Deneysel müdahale oturumları 4-8 kişilik gruplarda olmak suretiyle 8 ile 10 oturum arasında devam etmiş ve her bir oturum ortalama 1,5 saat sürmüştür. Araştırmanın çalışma grubu çocuk ve ergenler ile ebeveynlerinden oluşturulmuştur. Araştırma birinci grup “çocuk ve ergen grubu”, ikinci grup “ebeveynler grubu” ve üçüncü grup “çocuklar ve ebeveynleri grubu” olmak üzere üç ayrı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde, “Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” (Child Behavior Checklist, CBCL), “Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Deneyimler Ölçeği” (Child Rearing Practices Questionnaires), “Beck Depresyon Envanteri”, “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi: Çocuğun Davranışlarına İlişkin Algılanan Zorluk” (Parent-Child Interaction: Perceived Difficulty of Child Behavior) ve “Yaşam Stresi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç, çocuk ve ergenlerin ev ortamında gösterdikleri dışsallaştırma ve içselleştirme sorun davranışlarında azalma görülmüştür.

Genç ve Kalafat (2007) araştırmalarında, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü -Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi

Öğretmenliği ABD- Yabancı Diller Bölümü -İngilizce ABD- ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu; öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer taraftan, problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre ise farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kösterelioğlu (2007), okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 138 müdür ve müdür yardımcısı katılmıştır. Verilerin toplanması için “Problem Çözme Envanteri”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde; düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamakta oldukları bulunmuştur. Yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenirken problem çözmenin diğer alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Problem çözmenin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet, öğrenim durumu,

yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, yaş, cinsiyet öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Altuntaş (2008) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan, Tokat ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 218 okul yöneticisine, "Problem Çözme Envanteri" ve "Düşünme Stilleri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde Muhafazakâr, Anarşik ve Oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin yaşama, yürütme, ve hiyerarşik düşünme stillerini sık; anarşik, muhafazakar ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre, monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha çok kullanmakta oldukları saptanmıştır.

Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptıkları çalışmada, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya, 2006-2007 öğretim yılında, Malatya ili şehir merkezinde görev yapan 445 lise öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında "Problem Çözme Envanteri-A Formu" (PÇE-A) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgilere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düzeyini *orta* olarak algıladıkları, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında kıdem, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Adagide (2008)'nin 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme beceri düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya, Nevşehir

İli Avanos ilçesinde 15-49 yaş arası 350 kadın katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 15-49 yaş grubu kadınların problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlarının en düşük 38.00 en yüksek 181.00 olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kadınların problem çözme düzeylerini, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, ekonomik durum, eşlerinin eğitim durumu, ilk çocuğa sahip olma yaşı, evde verilen kararlara katılım ve destek faktörlerinin etkilediği bulunmuştur. Kadınların sağlık güvenceleri, medeni durumu, evlilik yılları, eşlerinin çalışma durumu, evlenme şekli, sahip oldukları çocuk sayısı ve aile yapılarının ise problem çözme düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Polat (2008) çalışmasında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerini incelenmiştir. Araştırmaya, Adana İli, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 356 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında, "Düşünme İhtiyacı Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gökbozoğlu (2008) yaptığı çalışmada, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 2007-2008 öğretim yılı, İstanbul İli Anadolu Yakası, Pendik İlçesindeki Gülizar Zeki Obdan İlköğretim Okulu, Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu ve Seyit Burhan Toprak İlköğretim Okulu'na devam eden 158'i kız, 146'sı erkek olmak üzere toplam 304 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan problem çözme

becerisine güven ve yaklaşma-kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmadığı, problem çözme becerisinin yaklaşma-kaçınma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeni ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği, problem çözme becerisinde ise bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca yine anne-baba eğitim durumu, saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılık oluşturmazken, anne-baba tutumlarından olan anne tutumu, sadece problem çözme becerisinin problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda bir farklılığa neden olmuştur.

Budak (2009) çalışmasında, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan, Samsun İlinde bulunan Mithatpaşa Lisesi, Karşiyaka Lisesi ve Tülay Başaran Anadolu Lisesindeki 134'ü kız, 133'ü erkek olmak üzere toplam 267 öğrenciye "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile "Problem Çözme Becerileri Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, lise öğrencilerinde aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı; öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artması ise, problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı bulunmuştur.

Türkçapar (2009), beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya, 2006-2007 öğretim yılının bahar yarısında Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan toplam 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgiler Formu" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Beden Eğitimi Bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları ile aylık gelir düzeyleri, sosyal çevreleri ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler gibi değişkenler arasında anlamlı fark bulunmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Nacar (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerini incelenmiştir. Araştırmaya, Adana İli Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam merkez ilçelerindeki İlköğretim okullarının I. kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 702 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ile “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark bulunmuştur. İletişim becerilerinde cinsiyete değişkenine göre Empati, Eşitlik, Etkililik ve Yeterlilik alt boyutlarında; yaş, kıdem ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda; mezun olunan okul değişkenine göre ise Empati, Saydamlık, Eşitlik ve Yeterlilik alt boyutlarında fark bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre, Kendine Güvensizlik ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında; yaş, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre, Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında; görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutlarında fark bulunmuştur. Okutulan sınıf düzeyine göre iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Bu araştırmada da Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve problem çözme becerileri incelenmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi 2009-2010 öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Oranlı küme örnekleme, alt evrendeki tüm kümelerin birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu yöntemde evren, belli bir değişkene göre, kendi içerisinde benzeşikliği olan "alt evren"lere ayrılır. Sonra bu alt evrenlerden her birinden küme örnekleme yapılır. Her evrenden alınan küme miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir (Karasar, 2009). Örneklem, Epoka ve Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile Mühendislik-Mimarlık fakültelerinin; İşletme, Uluslar Arası İlişkiler, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık bölümlerinde eğitim görmekte olan ve tesadüfi yolla seçilen 526 öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme oluşturan Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin üniversite, cinsiyet, yaş ve bölüm, değişkenine göre dağılımı Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Selçuk	268	51
Epoka	258	49
Toplam	526	100

Tablo 1'de örneklem grubuna giren öğrencilerin ülkelerine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %51'i Selçuk Üniversitesi; %49'u da Epoka Üniversitesinde okudukları görülmektedir.

Tablo 2

Örneklem Grubun Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Üniversite	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Selçuk	140	52,2	128	47,8	268	100
Epoka	133	51,6	125	48,4	258	100
Toplam	273	51,9	253	48,1	526	100

Tablo 2'de örneklem grubuna giren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %52,2'si kız; %47,8'i erkek olduğu; Epoka üniversitesi öğrencilerinin ise %51,6'sı kız; %48,4'ü de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerinin Yaşa Göre Dağılımı

Üniversitesi	Yaş						Toplam	
	17-19		20-22		23-25		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Selçuk	24	9,0	155	57,8	89	33,2	268	100
Epoka	66	25,6	161	62,7	31	12,0	258	100
Toplam	90	17,1	316	60,1	120	22,8	526	100

Tablo 3'te örneklem grubuna giren öğrencilerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %9,0'ının 17-19 yaş arasında, %57,8'inin 20-22 yaş arasında, %33,2'sinin de 23-25 yaş arasında olduğu; Epoka Üniversitesi öğrencilerin ise % 25,6'sının 17-19 yaş arasında, %62,7'sinin 20-22 yaş arasında, %12,0'ının da 23-25 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Üniversite	Bölüm								Toplam	
	Mimarlık		Bilgisayar Mühendisliği		İşletme		Uluslar Arası İlişkiler		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Selçuk	55	20,5	80	29,9	75	28,0	58	21,6	268	100
Epoka	56	21,7	88	34,1	74	28,7	40	15,5	258	100
Toplam	111	21,1	168	31,9	149	28,3	98	18,6	526	100

Tablo 4'te örneklem grubuna giren öğrencilerin bölümlere göre dağılımı incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %20,5'inin Mimarlık Bölümünde; %29,9'unun Bilgisayar Mühendisliğinde; %28,0'inin İşletme Bölümünde; %21,6'sının Uluslar Arası İlişkiler Bölümünde okuduğu; Epoka üniversitesi öğrencilerinin ise %21,7'sinin Mimarlık Bölümünde; %34,1'inin Bilgisayar Mühendisliğinde; %28,7'sinin İşletme Bölümünde; % 15,5'inin Uluslar Arası İlişkiler Bölümünde okuduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği” (R-KİBÖ) ve “Problem Çözme Envanteri” (PÇE) kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra demografik bilgileri sağlayacak “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılmıştır.

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (R-KİBÖ):

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği 2008 yılında S. İmamoğlu tarafından geliştirilmiş, daha sonra 2009 yılında S. Erden-İmamoğlu ve B. Aydın tarafından revize edilmiştir. Bireyin kendini ve ilişkilerini başkalarının bakış açıları ve değerlendirme düzeylerini, empati kurma, başkalarına ne düzeyde güvendiklerini ve ilişki sürecinde kendi duygularını belirleyici değerlendirme düzeylerini ölçen 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği halinde hazırlanan bir ölçektir. 53 maddeden oluşan ölçek, her bir maddeye verilecek yanıtlara 1-5 arasında puan verilir ve “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusunun karşılığı olarak, “(5) Tamamen Tanımlıyor”, “(4) Oldukça Tanımlıyor”, “(3) Kısmen Tanımlıyor”, “(2) Çok Az Tanımlıyor” ve “(1) Hiç Tanımlamıyor” şeklinde derecelendirilmiştir.

Faktör analizi: Yapılan faktör analizi sonucunda “Onay bağımlılık” ($\alpha=.84$), “empati” ($\alpha=.78$), “başkalarına güven” ($\alpha=.83$), “duygu farkındalığı” ($\alpha=.85$) olmak üzere 4 faktör bulunmuştur.

Puanlanması: Ölçeğin her bir alt boyutu kendi başına puanlanır ve yorumlanır. Alt boyutların puanları şu şekildedir; (* ters maddeleri gösterir.):

Onay bağımlılık: 2, 4, 7, 11, 17, 21*, 26, 28*, 30, 32, 33, 36, 40, 41 ve 45 toplam 15 maddeden oluşur ve alınabilecek puan aralıkları 15-75 arasındadır.

Empati: 18, 27, 34, 37, 39, 42, 44, 48 ve 51 toplam 9 maddeden oluşur ve alınabilecek puan aralıkları 9-45 arasındadır.

Başkalarına güven: 1, 5*, 14*, 20*, 22, 23*, 24*, 29*, 31*, 35, 38*, 43*, 47*, 50 ve 53* toplam 15 maddeden oluşur ve puan aralığı 15-75 arasında değişmektedir.

Duygu farkındalığı: 3*, 6, 8, 9*, 10*, 12*, 13, 15, 16*, 19*, 25*, 46*, 49*, ve 52* toplam 14 maddeden oluşur ve alınan puan aralığı 5-70 arasındadır.

Yorumlanması: R-KİBÖ'nin onay bağımlılık ve empati alt boyutlarında puan arttıkça, onay bağımlılık ve empati de artmaktadır. Başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarında puanlar yükseldikçe, başkalarına güven ve duygu farkındalığı azalmaktadır.

Ölçüt-Bağımlı Geçerliliği: R-KİBÖ'nin ölçüt geçerliği, Ergenlerin Sosyal Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İKE), Sosyal Kaygı Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri ile belirlenmiştir. Her üç ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson moment korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Bunun sonucunda:

Toplam İKE puanı ile; Onay bağımlılık ($r=-.42$, $p<.001$), empati ($r=.60$, $p<.001$), başkalarına güven ($r=.44$, $p<.001$) ve duygu kontrolü ($r=.40$, $p<.001$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı ile onay bağımlılık ($r=.46$, $p<.001$), empati ($r=-.30$, $p<.05$), başkalarına güven ($r=-.37$, $p<.01$) ve duygu farkındalığı ($r=-.37$, $p<.01$) puanları arasında istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ergenlerin İletişim Becerileri Envanteri toplam puanı ile onay bağımlılık ($r=-.54$, $p<.001$), empati ($r=.50$, $p<.001$), başkalarına güven ($r=.39$, $p<.01$) ve duygu kontrolü ($r=.41$, $p<.001$) puanları arasında doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güvenilirlik Analizi: KİBÖ'nün güvenilirlik katsayısını bulmada test-tekrar test ve iç tutarlılığın hesaplanması yönteminden yararlanılmıştır (İmamoğlu, 2008). Test-test tekrar sonucunda birinci ve ikinci uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur: 1. faktör ($r=.68$, $p<.01$), 2. faktör ($r=.96$, $p<.001$), 3. faktör ($r=.81$, $p<.001$) ve 4. faktör ($r=.62$, $p<.001$). Cronbach α değeri de .78 ile .85 aralığındadır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE):

Problem Çözme Envanteri, 1982 yılında P. P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından geliştirilmiştir. Problem Çözme Envanteri, Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini algılayışını ölçen, kendini değerlendirme türü bir

ölçektir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilen ölçek, 35 maddeden oluşur ve 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir.

Puanlanması: PÇE'ne verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama sırasında 9, 22, 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 34'ncü maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan aralığı 32-192 arasındadır. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 192, en düşük puan 32'dir.

Yorumlanması: PÇE'den alınan yüksek puanlar, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığı; alınan düşük puanlar ise, bireyin problem çözme konusunda kendini yeterli olarak algıladığını gösterir.

Güvenirliliği:

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: PÇE'nin iç tutarlılığına ilişkin yapılan çalışmalar sonucunda, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa tutarlık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği, alt ölçekleri için $r=.83$ ile $r=.89$ arasında değişmektedir (Sarıcı Bulut, 2008).

Türkiye'de Yapılan Çeviri ve Güvenilirlik Çalışmaları: Problem Çözme Envanteri Türkçeye Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Poul Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu, çalışmayı gerçekleştiren Nail Şahin ve Nesrin H. Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur (Sarıcı Bulut, 2008).

İç Tutarlılık: Toplam 244 üniversite öğrencisine yapılan çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Yarıya Bölme Tekniği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r=.81$ olarak bulunmuştur.

Geçerliliği:

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: Ölçüt bağıntılı geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ile üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet derecesi ile korelasyonları ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir (Sarıcı Bulut, 2008). *Yapı geçerliği:* Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin "Problem çözme yeteneğine güven" (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35'nci maddeler, $\alpha=.85$), "Yaklaşma-kaçınma" (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31'inci maddeler, $\alpha=.84$) ve "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26 ve 32'nci maddeler $\alpha=.72$) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu üç faktör arasında korelasyon katsayılarının ranjı ise .38 ile .49 arasında değişmektedir.

Türkiye'de Yapılan Geçerlik Çalışmaları: Ölçüt bağıntılı geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T (State Trait Anxiety Inventory) toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur. *Yapı geçerliği:* Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırılabilirdiği bulunmuştur (Sarıcı Bulut, 2008).

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 alt boyutun olduğu bulunmuştur. Bunlar (Arslan, 2005);

- 1- Aceleci Yaklaşım (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32),
- 2- Düşünen Yaklaşım (18, 20, 31, 33 ve 35),
- 3- Kaçınan Yaklaşım(1, 2, 3 ve 4),
- 4- Değerlendirici Yaklaşım (6, 7 ve 8),
- 5- Kendine Güvenli Yaklaşım (5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34),
- 6- Planlı Yaklaşım (10, 12, 16 ve 19).

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı uzman görüşünü alarak örneklemin özelliklerini belirlemek için 4 maddeli bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlamıştır. Form, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite, bölüm, yaş ve cinsiyet bilgilerinden oluşmaktadır.

4.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için daha önce belirlenmiş olan örneklem grubuna “Kişisel Bilgi Formu”, “Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” birlikte uygulanmıştır. Arnavutluk’ta Epoka Üniversitesi Öğrencilerine ulaşmak için araştırma görevlilerinden yardım alınmıştır. Selçuk Üniversitesindeki uygulamalar için ise araştırmacı, akademisyenlerle işbirliği yapmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Her iki ülkedeki üniversitelerde, uygulama yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

4.5. Verilen Analizi

Verilerin toplanmasından sonra, her bir ölçek incelenerek hatalı ya da eksik doldurulan ya da hiç yanıtlanmayan 44 öğrencinin ölçekleri geçersiz sayılmış ve bu durumla birlikte 526 öğrenciye ait ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra elde edilen ham veriler SPSS for WINDOWS 13.0 paket programına girilerek istatistiksel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi için bağımsız örneklem t-testi, iki faktörlü ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkması durumunda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla Tukey testinden yararlanılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, geliştirilen alt problemler doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutları (aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli, değerlendirici ve planlı yaklaşım)'nın karşılaştırılması:

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutları puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Problem Çözme Envanteri (PÇE) Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

PÇE Alt Boyutları	Üniversite	N	\bar{X}	Ss	t	p
Aceleci Yaklaşım	Selçuk	268	33,10	7,30	11,40	.000*
	Epoka	258	25,56	7,86		
Düşünen Yaklaşım	Selçuk	268	13,21	4,12	.941	.347
	Epoka	258	13,58	4,76		
Kaçınan Yaklaşım	Selçuk	268	16,79	4,26	16,83	.000*
	Epoka	258	10,03	4,93		
Değerlendirici Yaklaşım	Selçuk	268	7,60	2,78	.591	.555
	Epoka	258	7,77	3,64		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Selçuk	268	20,90	4,24	4,32	.000*
	Epoka	258	18,88	6,28		
Planlı Yaklaşım	Selçuk	268	10,25	3,28	1,47	.143
	Epoka	258	10,72	4,00		

* $p < .05$.

Tablo 5 incelendiğinde, aceleci yaklaşım açısından Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,10$); Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=25,56$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aceleci yaklaşım alt boyutu puanları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Kaçıngan yaklaşım açısından, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=16,79$); Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=10,03$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre, Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kaçıngan yaklaşım alt boyutu puanları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Kendine güvenli yaklaşım açısından bakıldığında, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=20,90$); Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=18,88$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kendine güvenli yaklaşımı alt boyutu puanları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım açısından Selçuk Üniversitesi öğrencileri ve Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarında önemli bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım aritmetik puan ortalamalarına bakıldığında, Epoka Üniversitesi öğrencileri Selçuk Üniversitesi öğrencilerinden daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Problem Çözme Envanterinden alınan düşük puanlar, bireyin problem karşısında daha olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla Epoka Üniversitesinde okuyan öğrenciler, Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre, problem karşısında daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergilemektedirler.

4.1.1. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları, cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre karşılaştırılması:

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenlerine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin *cinsiyet* değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Kız	140	113,54	14,33
	Erkek	128	111,09	13,92
	Toplam	268	112,37	14,17
Epoka	Kız	132	93,48	22,99
	Erkek	126	96,06	24,34
	Toplam	258	94,74	23,65
Toplam	Kız	272	103,80	21,49
	Erkek	254	103,63	21,14
	Toplam	526	103,72	21,30

Tablo 6 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=113,54$); erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=111,09$) olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=93,48$); erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=96,06$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	40392,67	1	40392,67	107,32	.000*
Cinsiyet	,611	1	.611	.002	.968
Üniversite x Cinsiyet	832,40	1	832,40	2,21	.138
Hata	196467,30	522	376,37		
Toplam	5896817,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite ve cinsiyet değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1-522)}=2,21$, $p > .05$). Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	17-19	24	114,00	17,55
	20-22	155	112,03	13,48
	23-25	89	112,52	14,47
	Toplam	268	112,37	14,17
Epoka	17-19	66	91,23	25,75
	20-22	161	97,73	21,85
	23-25	31	86,71	25,80
	Toplam	258	94,74	23,65
Toplam	17-19	90	97,30	25,82
	20-22	316	104,74	19,56
	23-25	120	105,85	21,24
	Toplam	526	103,72	21,30

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Selçuk Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=114,00$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=112,03$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=112,52$) olduğu; Epoka Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=91,23$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=97,73$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=86,71$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	34996,85	1	34996,85	94,31	.000*
Yaş	2042,47	2	1021,24	2,75	.065
Üniversite x Yaş	2877,02	2	1438,51	3,88	.021*
Hata	192966,07	520	371,09		
Toplam	5896817,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 9'a bakıldığında, üniversite ve yaş değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, "üniversite x yaş" ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-520)}=3,88$, $p < .05$). Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerin yaş değişkenine göre problem çözme becerileri, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Problem Çözme Becerilerinin Hangi Yaş Grupları Arasında Farklılık Gösterdiğini Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları

	17-19	20-22	23-25
17-19	$\bar{X} = 97,30$		
20-22	$p < .05$	$\bar{X} = 104,74$	
23-25	$p < .05$	-	$\bar{X} = 105,85$

Tablo 10'da verilen Tukey testi sonuçlarına göre, problem çözme becerileri 17-19 yaş grubu öğrencileri ile 20-22 ve 23-25 yaş grupları öğrencileri arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın 20-22 ($\bar{X} = 104,74$) ve

23-25 ($\bar{X}=105,85$) yaş grupları öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yaş yükseldikçe, bireylerin problem çözme becerileri de artmaktadır.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin *bölüm* değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Mimarlık	57	112,14	13,26
	Bilgisayar Mühendisliği	80	111,44	13,48
	İşletme	72	114,39	14,79
	Uluslar Arası İlişkiler	59	111,38	15,22
	Toplam	268	112,37	14,17
Epoka	Mimarlık	64	97,72	21,71
	Bilgisayar Mühendisliği	78	96,79	22,85
	İşletme	65	89,97	25,09
	Uluslar Arası İlişkiler	51	93,94	24,96
	Toplam	258	94,74	23,65
Toplam	Mimarlık	121	104,51	19,53
	Bilgisayar Mühendisliği	158	104,21	20,04
	İşletme	137	102,80	23,67
	Uluslar Arası İlişkiler	110	103,29	22,03
	Toplam	526	103,72	21,30

Tablo 11 incelendiğinde Selçuk Üniversitesinde: Mimarlık Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=112,14$); Bilgisayar Mühendisliği

öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 111,44$); İşletme Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 114,39$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 111,38$) olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesinde: Mimarlık Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 97,72$); Bilgisayar Mühendisliği öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 96,79$); İşletme Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 89,97$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümü öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 93,94$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	40452,27	1	40452,27	107,75	.000*
Bölüm	622,59	3	207,53	.55	.646
Üniversite x Bölüm	2237,60	3	745,87	1,99	.115
Hata	194465,89	518	375,42		
Toplam	5896817,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 12 incelendiğinde, üniversite ve bölüm değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x bölüm” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-518)} = 1,99$, $p > .05$). Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin bölüm değişkenine göre problem çözme becerileri, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı)'nın karşılaştırılması:

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ) Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

KİBÖ Alt Boyutları	Üniversite	N	\bar{X}	Ss	t	p
Onay Bağımlılık	Selçuk	268	43,60	8,57	11,20	.000*
	Epoka	258	51,44	7,40		
Empati	Selçuk	268	35,17	5,01	4,93	.000*
	Epoka	258	32,82	5,90		
Başkalarına Güven	Selçuk	268	50,38	8,77	11,44	.000*
	Epoka	258	42,40	7,11		
Duygu Farkındalığı	Selçuk	268	47,12	7,70	12,45	.000*
	Epoka	258	39,51	6,21		

* $p < .05$.

Tablo 13'teki bulgulara göre Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında kişilerarası ilişkiler boyutları ölçeği onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde, onay bağımlılık alt boyutu açısından Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 43,60$), Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X} = 51,44$) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin onay bağımlılık alt boyutunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın

olduğu bulunmuştur. Onay bağımlılık alt boyutunda alınan puan arttıkça, bireyin onay bağımlılığı da artmaktadır. Dolayısıyla, Epoka Üniversitesi öğrencilerinin Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre onay bağımlılığı daha yüksek olmaktadır.

Empati alt boyutu açısından Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,17$), Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=32,82$) olduğu bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara göre, Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin empati alt boyutunda $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Empati alt boyutunda alınan puan arttıkça empati de artmaktadır. Buna bağlı olarak, Selçuk Üniversitesi öğrencileri, Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre empatik davranışları daha fazla göstermektedirler.

Başkalarına güven alt boyutu açısından, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,38$); Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=42,40$) olduğu görülmektedir. Aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde, Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin başkalarına güven alt boyutu puanları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Başkalarına güven alt boyutunda alınan yüksek puanlar, başkalarına güvenin azaldığını göstermektedir. Dolayısıyla, Selçuk Üniversitesi öğrencileri Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre, kişilerarası ilişkilerinde başkalarına daha az güvenmektedirler.

Duygu farkındalığı alt boyutu açısından, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,12$); Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=39,51$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamalarına bakıldığında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin duygu farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Duygu farkındalığı alt boyutunda puanlar arttıkça, duygu farkındalığı azalmaktadır. Buna göre, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin, Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre, duygu farkındalığının daha düşük olduğu görülmektedir.

4.2.1. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı) alt boyutları puanları cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre karşılaştırılması:

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenlerine göre kişilerarası ilişki boyutları ölçeği onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları puanlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin üniversite ve cinsiyet değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Kız	140	42,82	8,76
	Erkek	128	44,46	8,31
	Toplam	268	43,60	8,57
Epoka	Kız	132	51,34	7,72
	Erkek	126	51,54	7,08
	Toplam	258	51,44	7,40
Toplam	Kız	272	46,96	9,29
	Erkek	254	47,97	8,49
	Toplam	526	47,45	8,92

Tablo 14'e bakıldığında, Selçuk Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=42,82$); Epoka üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=51,34$) olduğu; Selçuk Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=44,46$); Epoka Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=51,54$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	7985,68	1	7985,68	124,47	.000*
Cinsiyet	110,91	1	110,91	1,73	.189
Üniversite x Cinsiyet	68,13	1	68,13	1,06	.303
Hata	33491,30	522	64,16		
Toplam	1225869,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 15 incelendiğinde, üniversite ve cinsiyet değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1-522)}=1,06$; $p > .05$). Bir diğer ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre onay bağımlılık puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Yaş Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	17-19	24	42,50	9,52
	20-22	155	43,51	8,35
	23-25	89	44,06	8,75
	Toplam	268	43,60	8,57
Epoka	17-19	66	52,91	8,00
	20-22	161	50,79	7,07
	23-25	31	51,65	7,53
	Toplam	258	51,44	7,40
Toplam	17-19	90	50,13	9,57
	20-22	316	47,22	8,53
	23-25	120	46,01	9,06
	Toplam	526	47,44	8,92

Tablo 16 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=42,50$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=43,51$); 23-25 yaş arası öğrencilerin ise aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=44,06$) olduğu; Epoka Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=52,91$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,79$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=51,65$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	5655,46	1	5655,46	88,01	.000*
Yaş	43,65	2	21,82	.34	.712
Üniversite x Yaş	142,28	2	71,14	1,11	.331
Hata	33414,21	520	64,26		
Toplam	1225869,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 17 incelendiğinde, üniversite ve yaş değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x yaş” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(2-520)}=1,11$; $p > .05$). Diğer bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin üniversite ve bölüm değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Bölüm Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Mimarlık	57	44,02	8,63
	Bilgisayar Mühendisliği	80	43,01	7,41
	İşletme	72	44,75	9,89
	Uluslar Arası İlişkiler	59	42,61	8,25
	Toplam	268	43,60	8,57
Epoka	Mimarlık	64	51,48	7,09
	Bilgisayar Mühendisliği	78	51,28	6,50
	İşletme	65	52,63	8,12
	Uluslar Arası İlişkiler	51	50,10	8,06
	Toplam	258	51,44	7,40
Toplam	Mimarlık	121	47,97	8,67
	Bilgisayar Mühendisliği	158	47,09	8,10
	İşletme	137	48,49	9,89
	Uluslar Arası İlişkiler	110	46,08	8,95
	Toplam	526	47,45	8,92

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Selçuk Üniversitesinin, Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=44,02$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=43,01$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=44,75$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=42,61$) olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesinin, Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,48$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,28$); İşletme Bölümündeki

öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=52,63$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=50,10$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Onay Bağımlılık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	7782,52	1	7782,52	121,07	.000*
Bölüm	364,28	3	121,43	1,89	.130
Üniversite x Bölüm	14,89	3	4,96	.08	.972
Hata	33296,93	518	64,28		
Toplam	1225869,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 19’a bakıldığında, üniversite ve bölüm değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda “üniversite x bölüm” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-518)}=.08$; $p > .05$). Başka bir anlatımla, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre onay bağımlılık alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre empati alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Cinsiyet Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Kız	140	35,19	5,23
	Erkek	128	35,14	4,78
	Toplam	268	35,17	5,01
Epoka	Kız	132	32,59	5,94
	Erkek	126	33,06	5,87
	Toplam	258	32,82	5,90
Toplam	Kız	272	33,93	5,73
	Erkek	254	34,11	5,44
	Toplam	526	34,02	5,59

Tablo 20 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,19$); Epoka üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,59$) olduğu; Selçuk Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,14$); Epoka Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=33,06$) olduğu bulunmuştur. Bu aritmetik puan ortalamaların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	721,03	1	721,03	24,06	.000*
Cinsiyet	5,58	1	5,58	.19	.666
Üniversite x Cinsiyet	8,77	1	8,77	.29	.589
Hata	15639,78	522	29,96		
Toplam	624980,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 21 incelendiğinde, üniversite ve cinsiyet değişkenine göre empati puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1-522)}=.29$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre empati alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre empati alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Yaş Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	17-19	24	33,75	5,77
	20-22	155	35,59	4,85
	23-25	89	34,82	5,03
	Toplam	268	35,17	5,01
Epoka	17-19	66	33,26	6,17
	20-22	161	32,68	5,92
	23-25	31	32,58	5,30
	Toplam	258	32,82	5,90
Toplam	17-19	90	33,39	6,04
	20-22	316	34,11	5,61
	23-25	120	34,24	5,17
	Toplam	526	34,01	5,59

Tablo 22'ye bakıldığında, Selçuk Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,75$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,59$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=34,82$) olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=33,26$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,68$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=32,58$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	281,15	1	281,15	9,40	.002*
Yaş	30,54	2	15,27	.51	.600
Üniversite x Yaş	84,63	2	42,32	1,42	.244
Hata	15550,21	520	29,90		
Toplam	624980,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 23 incelendiğinde, üniversite ve yaş değişkenine göre empati alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x yaş” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(2-520)}=1,42$, $p>.05$). Başka bir anlatımla Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre empati alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre empati alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Bölüm Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Mimarlık	57	34,72	4,82
	Bilgisayar Mühendisliği	80	34,98	4,96
	İşletme	72	35,35	4,92
	Uluslar Arası İlişkiler	59	35,64	5,44
	Toplam	268	35,17	5,01
Epoka	Mimarlık	64	32,91	5,50
	Bilgisayar Mühendisliği	78	32,17	5,75
	İşletme	65	34,00	6,17
	Uluslar Arası İlişkiler	51	32,20	6,20
	Toplam	258	32,82	5,90
Toplam	Mimarlık	121	33,76	5,25
	Bilgisayar Mühendisliği	158	33,59	5,53
	İşletme	137	34,71	5,57
	Uluslar Arası İlişkiler	110	34,05	6,03
	Toplam	526	34,02	5,59

Tablo 24 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=34,72$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=34,98$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,35$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=35,64$) olduğu; Epoka Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,91$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,17$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin

aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=34,00$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=32,20$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	713,26	1	713,26	23,87	.000*
Bölüm	95,93	3	31,98	1,07	.361
Üniversite x Bölüm	84,28	3	28,09	.94	.421
Hata	15479,61	518	29,88		
Toplam	624980,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 25’e bakıldığında, üniversite ve bölüm değişkenine göre empati alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x bölüm” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-518)}=.94$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre empati alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Cinsiyet Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Kız	140	50,61	9,09
	Erkek	128	50,13	8,44
	Toplam	268	50,38	8,77
Epoka	Kız	132	41,55	6,99
	Erkek	126	43,28	7,15
	Toplam	258	42,40	7,11
Toplam	Kız	272	46,21	9,30
	Erkek	254	46,73	8,53
	Toplam	526	46,46	8,93

Tablo 26 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,61$); Epoka üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=41,55$) olduğu; Selçuk Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,13$); Epoka Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=43,28$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	8299,054	1	8299,05	130,05	.000*
Cinsiyet	50,68	1	50,68	.79	.373
Üniversite x Cinsiyet	159,85	1	159,85	2,51	.114
Hata	33311,30	522	63,82		
Toplam	1177377,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 27 incelendiğinde, üniversite ve cinsiyet değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1-522)}=2,51$; $p > .05$). Bir diğer ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Yaş Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	17-19	24	51,37	7,92
	20-22	155	50,85	9,34
	23-25	89	49,28	7,91
	Toplam	268	50,38	8,77
Epoka	17-19	66	41,24	7,00
	20-22	161	42,89	7,39
	23-25	31	42,26	5,56
	Toplam	258	42,39	7,11
Toplam	17-19	90	43,94	8,50
	20-22	316	46,80	9,29
	23-25	120	47,47	7,97
	Toplam	526	46,46	8,93

Tablo 28'ye bakıldığında, Selçuk Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,37$); 20-22 yaş arası okuyan öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,85$); 23-25 yaş arası okuyan öğrencilerin ise aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=49,28$) olduğu; Epoka Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=41,24$); 20-22 yaş arası okuyan öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=42,89$); 23-25 yaş arası okuyan öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=42,26$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	5582,15	1	5582,15	87,37	.000*
Yaş	92,72	2	46,36	.73	.485
Üniversite x Yaş	100,10	2	50,50	.79	.454
Hata	33224,45	520	63,90		
Toplam	1177377,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 29 incelendiğinde, üniversite ve yaş değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x yaş” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(2-520)}=.79$; $p>.05$). Başka bir anlatımla, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Bölüm Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Mimarlık	57	50,89	7,53
	Bilgisayar Mühendisliği	80	51,58	7,65
	İşletme	72	49,58	8,27
	Uluslar Arası İlişkiler	59	49,22	11,47
	Toplam	268	50,38	8,77
Epoka	Mimarlık	64	42,81	6,86
	Bilgisayar Mühendisliği	78	42,74	7,52
	İşletme	65	40,91	6,95
	Uluslar Arası İlişkiler	51	43,24	6,87
	Toplam	258	42,40	7,11
Toplam	Mimarlık	121	46,62	8,22
	Bilgisayar Mühendisliği	158	47,22	8,76
	İşletme	137	45,47	8,79
	Uluslar Arası İlişkiler	110	46,45	10,04
	Toplam	526	46,46	8,93

Tablo 30 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=50,89$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=51,58$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=49,58$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=49,22$) olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=42,81$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=42,74$); İşletme Bölümünde okuyan

öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=40,91$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=43,24$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Başkalarına Güven Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	8019,14	1	8019,14	125,63	.000*
Bölüm	301,25	3	100,42	1,57	.195
Üniversite x Bölüm	154,08	3	51,36	.80	.492
Hata	33063,80	518	63,83		
Toplam	1177377,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 31’e bakıldığında, üniversite ve bölüm değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x bölüm” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-518)}=.80$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre başkalarına güven alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin üniversite ve cinsiyet değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Kız	140	47,19	6,815
	Erkek	128	47,04	8,59
	Toplam	268	47,12	7,70
Epoka	Kız	132	39,31	5,97
	Erkek	126	39,71	6,47
	Toplam	258	39,51	6,21
Toplam	Kız	272	43,36	7,52
	Erkek	254	43,41	8,43
	Toplam	526	43,38	7,97

Tablo 32'ye bakıldığında, Selçuk Üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,19$); Epoka üniversitesinde okuyan kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=39,31$) olarak görülmektedir. Selçuk Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,04$), Epoka Üniversitesinde okuyan erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=39,71$) olarak görülmektedir. Bu aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Üniversite ve Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	7583,02	1	7583,02	153,94	.000*
Cinsiyet	2,17	1	2,17	.04	.834
Üniversite x Cinsiyet	9,94	1	9,94	.20	.653
Hata	25713,96	522	49,26		
Toplam	1023358,00	526			

* $p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde, üniversite ve cinsiyet değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x cinsiyet” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1-522)}=.20$; $p > .05$). Diğer bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Yaş Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	17-19	24	46,83	6,94
	20-22	155	47,15	7,40
	23-25	89	47,13	8,45
	Toplam	268	47,12	7,70
Epoka	17-19	66	39,03	6,56
	20-22	161	39,76	6,00
	23-25	31	39,22	6,65
	Toplam	258	39,51	6,21
Toplam	17-19	90	41,11	7,48
	20-22	316	43,38	7,66
	23-25	120	45,09	8,72
	Toplam	526	43,38	7,97

Tablo 34 incelendiğinde, Selçuk Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=46,83$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,15$); 23-25 yaş arası öğrencilerin ise aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,13$) olduğu; Epoka Üniversitesinde okuyan 17-19 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=39,03$); 20-22 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=39,76$); 23-25 yaş arası öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=39,22$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Üniversite ve Yaş Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	4724,35	1	4724,35	95,60	.000*
Yaş	17,99	2	9,00	.18	.834
Üniversite x Yaş	6,10	2	3,05	.06	.940
Hata	25696,21	520	49,41		
Toplam	1023358,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 35 incelendiğinde üniversite ve yaş değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, “üniversite x yaş” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(2-520)}=.06$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Bölüm Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Üniversite	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Selçuk	Mimarlık	57	47,05	9,01
	Bilgisayar Mühendisliği	80	48,31	6,01
	İşletme	72	46,10	8,15
	Uluslar Arası İlişkiler	59	46,80	7,78
	Toplam	268	47,12	7,70
Epoka	Mimarlık	64	39,19	5,64
	Bilgisayar Mühendisliği	78	40,24	6,23
	İşletme	65	39,34	5,62
	Uluslar Arası İlişkiler	51	39,00	7,52
	Toplam	258	39,51	6,21
Toplam	Mimarlık	121	42,89	8,37
	Bilgisayar Mühendisliği	158	44,33	7,32
	İşletme	137	42,89	7,81
	Uluslar Arası İlişkiler	110	43,18	8,57
	Toplam	526	43,38	7,97

Tablo 36'ya bakıldığında, Selçuk Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=47,05$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=48,31$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=46,10$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=46,80$) olduğu; Epoka Üniversitesinin: Mimarlık Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=39,19$); Bilgisayar Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=40,24$); İşletme Bölümündeki öğrencilerin

aritmetik puan ortalamalarının ($\bar{X}=39,34$); Uluslar Arası İlişkiler Bölümündeki öğrencilerin aritmetik puan ortalamalarının ise ($\bar{X}=39,00$) olduğu görülmektedir. Bu aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Üniversite ve Bölüm Değişkenine Göre Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Üniversite	7477,52	1	7477,52	152,10	.000*
Bölüm	218,82	3	72,94	1,48	.218
Üniversite x Bölüm	35,96	3	11,99	.24	.866
Hata	25466,58	518	49,16		
Toplam	1023358,00	526			

* $p < .05$.

Tablo 37’ye bakıldığında, üniversite ve bölüm değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına uygulanan iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda “üniversite x bölüm” ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-518)}=.24$; $p > .05$). Başka bir anlatımla Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre duygu farkındalığı alt boyutu puanları, okudukları üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Arnavutluk’taki Epoka Üniversitesi ve Türkiye’deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasında ilişkinin incelenmesi:

Selçuk ve Epoka Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyleri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutları ile Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Düzeyleri

PÇE Alt Boyutları		R-KİBÖ Alt Boyutları			
		Onay Bağımlılık	Empati	Başkalarına Güven	Duygu Farkındalığı
Aceleci Yaklaşım	r	-,469(**)	-,081	,414(**)	,447(**)
	p	,000	,065	,000	,000
	N	526	526	526	526
Düşünen Yaklaşım	r	-,116(**)	-,320(**)	,036	-,042
	p	,008	,000	,405	,336
	N	526	526	526	526
Kaçınan Yaklaşım	r	-,425(**)	,126(**)	,461(**)	,500(**)
	p	,000	,004	,000	,000
	N	526	526	526	526
Değerlendirici Yaklaşım	r	-,149(**)	-,347(**)	,074	,019
	p	,001	,000	,088	,671
	N	526	526	526	526
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-,261(**)	-,376(**)	,217(**)	,216(**)
	p	,000	,000	,000	,000
	N	526	526	526	526
Planlı Yaklaşım	r	-,086(*)	-,396(**)	,027	,028
	p	,049	,000	,540	,516
	N	526	526	526	526

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 38'de görüldüğü gibi, kişilerarası ilişkiler boyutları ölçeği alt boyutlarından onay bağımlılık alt boyutu ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında $p < .01$ düzeyinde negatif bir ilişkinin olduğu; planlı yaklaşım arasında ise $p < .05$ düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği onay bağımlılık alt boyutu ile aceleci yaklaşım (-,469) ve kaçınan yaklaşım (-,425) puanları arasında bulunan ilişki

düzeyi *orta*; düşünen yaklaşım (-,116), değerlendirici yaklaşım (-,149), kendine güvenli yaklaşım (-,261) ve planlı yaklaşım (-,086) puanları arasında bulunan ilişki düzeyinin ise *düşük* olduğu görülmektedir.

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından empati alt boyutu ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım arasında $p<.01$ düzeyinde negatif bir ilişkinin olduğu; kaçınan yaklaşım arasında ise $p<.01$ pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Empati alt boyutu ile düşünen yaklaşım (-,320), değerlendirici yaklaşım (-,347), kendine güvenli yaklaşım (-,376) ve planlı yaklaşım (-,396) arasındaki ilişki düzeyi *orta*; aceleci yaklaşım (-,081) ilişki düzeyi ise *düşük* olmaktadır. Ayrıca, Empati alt boyutu ile Kaçınan yaklaşım (,126) arasında bulunan pozitif yöndeki ilişki düzeyinin *düşük* olduğu görülmektedir.

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından başkalarına güven alt boyutu ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Başkalarına güven alt boyutu ile aceleci yaklaşım (,414) ve kaçınan yaklaşım (,461) puanları arasında bulunan ilişki düzeyi *orta*; kendine güvenli yaklaşım (,217) puanları arasındaki ilişki düzeyi ise *düşük* olmaktadır.

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından duygu farkındalığı alt boyutu ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Duygu farkındalığı alt boyutu ile aceleci yaklaşım (,447) ve kaçınan yaklaşım (,500) puanları arasındaki ilişki düzeyinin *orta*; kendine güvenli yaklaşım (,216) puanları arasında bulunan ilişki düzeyinin ise *düşük* olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri:

Bu başlık altında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri alt boyutları (aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli, değerlendirici ve planlı yaklaşım) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu; düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım aritmetik puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarının Epoka Üniversitesi öğrencilerinin aritmetik puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, problem çözme envanterinde alınan yüksek puanlar, bireyin problem çözme konusunda daha olumsuz bir yaklaşıma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Epoka Üniversitesi öğrencilerinin Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olmaktadır.

Bu konuda iki ülke arasında yapılan araştırmalara rastlanamamış olması, araştırma sonucunun yurt içinde yapılan araştırmalarla desteklenmeyi zorunlu kılmıştır. Aceleci yaklaşım açısından, problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılığın olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Arslan (2001) yaptığı çalışmada, *aceleci yaklaşımın* kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini elde etmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğunu bulmuştur. Deniz (2004) alışmasında *aceleci yaklaşımın*, lise öğrencilerinin sayısal ya da sosyal alanda okumalarına göre bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık ise sayısal alanda okuyan lise öğrencilerin lehine olmaktadır. Doğan (2009) yaptığı araştırmada da *aceleci yaklaşımın*, ebeveynlerin tutumlarına göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Elde ettiği sonuca göre, ebeveynlerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin, koruyucu olarak algılayanlara göre aceleci yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergilemektedirler. Pehlivan ve Konukman (2004) alışmalarında ise, hem *aceleci* hem de *kaçınan* yaklaşım açısından bir farklılık elde etmişlerdir. Onlara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlere göre problem karşısında daha aceleci ve kaçınan davranmaktadırlar. Aksan (2006) yaptığı araştırmada, *kaçınan yaklaşım* açısından bir farklılık elde etmiştir. Elde ettiği sonuçlara göre, Matematik, Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Felsefe Bölümü öğrencilerine göre kaçınan yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yine Arslan (2001) yaptığı çalışmada, *kendine güvenli yaklaşım* açısından bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Ona göre öğretmenlerin, aday öğretmenlere göre kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinde ortaya çıkan farklılığın, iki ülke arasındaki kültür farklılığından dolayı kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Kağıtçıbaşı (1990), Türk kültüründe ailevi ve komün yaşamın hala etkili olduğunu belirtmiştir: bireysellik ve bağımsızlıktan ziyade, “bağımlılık” arzu edilen bir özellik olarak işlev görmektedir. Ona göre, buradaki söz konusu bağımlılık, psikolojide kavram olarak kazandığı olumsuz anlamından ziyade, olumlu bir anlamı vardır ve arzu edilen bir durumdur. Likaj (2008), Türk gençlerinin

toplumsal normları çok önemsedikleri ve aileleriyle ilişkilerinin çok sıkı olduğu; Arnavut gençlerinin ise en çok önemsedikleri değerler, bireyselliği gösteren değerler olduğunu belirtmektedir. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bağımlı yaşama daha meyilli olmalarının, problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra ortaya çıkan bu farkın, sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe bireylerin problem çözme becerilerinin de yükseldiğini çeşitli araştırmalar (Kasap, 1997; Bilge ve Arslan, 1999; Terzi, 2003) ortaya koymuştur. Bu anlamda Kasap (2007)'ın çalışmasında sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı geliştirdikleri elde edilmiştir. Aynı şekilde Terzi (2000), üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bilge ve Arslan (1999), üniversite öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri yükseldikçe, problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdiklerini bulmuştur. Likaj (2008) çalışmasında, Arnavut gençlerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin az bir farkın bulunmasıyla birlikte, Türk gençlerinkinden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Epoka Üniversitesi öğrencilerinin Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre sosyo-ekonomik durumlarının daha yüksek olduğu düşünülürse, bu durumun Epoka üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerisini olumlu etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Ailenin eğitim düzeyinin, bireyin problem çözme becerisini etkileyen diğer bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Saygılı (2000)'ın çalışmasında, anne babaların öğrenim düzeyi ile öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eroğlu (2001), öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek düzeyde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Likaj (2008) çalışmasında, Türk anne ve babalar genel olarak ilkokul, ortaokul ve lise mezunuyken, Arnavut anne ve babaların eğitim düzeyinin lise, üniversite ve üniversite üstü mezunu oldukları sonucuna varmıştır.

Epoka Üniversitesi öğrencilerinin Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre, aceleci, kaçınan ve kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözüme yaklaşımı sergilemelerinde kültürel farklılık, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin eğitim durumunun farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri:

Bu başlık altında Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin tartışma yer almaktadır.

Alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanlarında cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş yükseldikçe problem çözme becerisi de artmaktadır.

Araştırmada, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme envanteri toplam puanları arasında bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Taylan (1990); Çam (1997); Bilge ve Arslan (1999); Saygılı (2000); Deniz, Arslan ve Hamarta (2002); Nadir (2002); Çilingir (2006); Güler (2006); Gültekin (2006); Genç ve Kalafat (2007) ve Yüksel (2008)'in yaptıkları araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ile problem çözme envanteri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Korkut (2002) çalışmada ise, cinsiyetin problem çözme becerilerini algılamada, anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyete göre problem çözme puanları arasında farklılık bulunmasında, çağımızda demokratik toplumlarda cinsiyet eşitliği ve her iki cinsiyete sahip bireylerin eşit haklara sahip olmaları gibi düşüncelerin yaygınlaşmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Yaş değişkeni açısından ise, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın 20-22 ve 23-25 yaş grupları lehine olduğu görülmektedir. Güler (2006), yaş değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farkın olduğunu elde etmiştir. Nacar (2010), yaptığı çalışmada 20-30, 31-40, 41-50 ve 50 ve üstü yaş grupları arasında problem çözme becerisini incelemiştir. Çıkan sonucun, 41-50 ile 50 ve üstü yaş grupların lehine olduğu yönünde bulunmuştur. Ancak Bozkurt, Serin ve Erman (2003), Tavlı (2009) ile Özgül (2009) yaptıkları araştırma sonucunda ise yaş değişkenine göre, problem çözme becerisi algılarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır.

Yaş değişkeni açısından ortaya çıkan bu farklılık, artan yaşla birlikte bireylerin tecrübelerinin de artması, dolayısıyla problemleri algılamaları ve değişik çözüm yolları bulmaları becerilerindeki gelişmelerle açıklanabilir.

Bölüm değişkeni açısından, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yüksel (2008) yaptığı çalışmada, bölüm değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Taylan (1990), Genç ve Kalafat (2007) ve Nacar (2010) çalışmalarında ise, bölüm değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

Bireylerin aldığı eğitim ve bu eğitim esnasında problem çözme sürecini öğrenmeleri, problem çözme becerilerini daha etkili olarak kullanmalarında etkili olmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Buna bağlı olarak araştırmadan elde edilen sonuç, Epoka ve Selçuk Üniversitelerinde verilen eğitimin benzer nitelikler taşıması ve eğitim esnasında öğrencilerin problem çözme sürecini öğrenmelerine yönelik aktarılan bilgilerin her iki üniversitedeki öğrenciler için aynı düzeyde faydalı olmasıyla açıklanabilir.

5.3. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkileri:

Bu başlık altında, Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı) alt boyutları aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Epoka Üniversitesi öğrencilerinin onay bağımlılık alt boyutu aritmetik puan ortalamaları, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinininkinden yüksek bulunmuştur. Onay bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları yükseldikçe onay bağımlılık da yükselmektedir. Onay bağımlılık, bireyin kendini ve ilişkilerini, diğer insanların bakış açıları ve değerlendirmeleri yönünde şekillendirmesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan ilişki tarzı olarak ele alındığında olumsuz bir durumu ifade eder. Dolayısıyla Selçuk üniversitesi öğrencilerinin, Epoka üniversitesi öğrencilerine göre kişilerarası ilişkilerde onay bağımlılık açısından daha olumlu bir ilişki tarzı sergilemektedirler. Ayrıca, Epoka Üniversitesi öğrencilerinin Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre empati alt boyutu aritmetik puanları ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Empati alt boyutunda alınan puan azaldıkça empati düzeyi de azalmaktadır. Dolayısıyla Epoka Üniversitesi öğrencileri Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre ilişkilerde empatik davranışlarını daha az sergilemektedirler. Aydın (1996)'ın yaptığı çalışmada da, empatik becerileri yüksek olan bireylerin daha olumlu kişilerarası tarzı geliştirdiklerini bulmuştur. Aydın'ın bu sonucu, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin hem onay bağımlılık açısından olumlu bir ilişki tarzı geliştirdikleri, hem de empatik düzeyleri daha yüksek olduğu sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre empatik davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu, Dökmen (1992)'in

“Türk geleneksel kültürü empatik iletişime yatkın olmakta” ve “birçok masalda empati kurmanın gereği anlatılmaktadır” görüşü ile açıklanabilir.

Araştırmada, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin, Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre başkalarına güven ve duygu farkındalığı açısından daha başarısız oldukları sonucu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonucun Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin yalnızlıkları ile ilgili olduğu düşünülebilir. İmamoğlu (2008)'nin yaptığı çalışmada, başkalarına güven ve duygu farkındalığı ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ona göre, algılanan yalnızlık düzeyi arttıkça, başkalarına güven ve duygu farkındalığı azalmaktadır. Türk kültüründe bireylerin ailevi ve komün yaşamının hala yaşanıyor olması (Kağıtçıbaşı, 1990), bireylerin içinde buldukları ortama uyum sağlamaları için, genellikle kendi duygu ve düşüncelerini arka planda bırakmaya neden olabilir. Bu durum bireylerin topluluk içinde kendilerini yalnız hissetmeleri sonucunu doğurabilir. Ayrıca, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde başkalarına daha az güven duydukları sonucu, çocukluk döneminde geliştirdikleri güvensiz bağlanma stili ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Rice ve Mirzadeh (2000) çalışmalarını inceleyen Eraslan Çapan (2009), güvensiz bağlanma stili geliştiren çocukların kendilerini daha değersiz gördükleri ve başkalarına daha az güvendikleri için yetişkinlikte kişisel ve kişilerarası ilişkilerde problemler yaşadıkları ve uyum sorunları gösterdiklerini belirtmiştir.

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği tek başına değerlendirildiğinde, Epoka Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde, hem kendini ve ilişkilerini diğer insanların bakış açıları ve değerlendirmeleri doğrultusunda şekillendirdikleri (onay bağımlılık), hem de ilişki sürecinde kendi duygularını daha fazla belirleyici olarak değerlendirdikleri görülmektedir (duygu farkındalığı). Daha önce de belirtildiği gibi, onay bağımlılık alt boyutu, bireyselliğin ve ben değerinin göz ardı edildiği bir alt boyuttur. Dolayısıyla ilişki tarzı olarak sağlıksız bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu ilişki tarzı sonucunda bireylerin problem çözme becerileri de olumsuz etkilenmesi beklenmektedir. Ancak problem çözme envanteri incelendiğinde Epoka Üniversitesi öğrencileri, Selçuk Üniversitesi öğrencilerine oranla aceleci yaklaşım, kaçınan

yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, Epoka Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerini zaman zaman diğer insanların bakış açıları ve değerlendirmeleri doğrultusunda; zaman zaman da kendi duygu ve düşüncelerine göre şekillendirdiklerini göstermektedir. Bu şekilde davranarak kişilerarası ilişkilerde ılımlı bir yol seçiyor olabilirler. Bu konuda Kiesler (1983)'in çalışmasını inceleyen İmamoğlu (2008), ılımlı derecede yaşanan ilişkilerin ve esnek davranışların, bireylerin ılımlı, dostça ve sosyal olmasına yardımcı olacak uyum sağlayıcı davranışlar geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde davranışların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

İki ölçek arasındaki korelasyon düzeyleri incelendiğinde, empati alt boyutu ile problem çözme envanteri alt boyutlarında (aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, empati alt boyutu puanları yükselirken, problem çözme envanteri alt boyutları puanları azalmaktadır. Dolayısıyla empati düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözmede daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ancak Epoka Üniversitesi öğrencilerinin empati düzeylerinin düşük olmasına rağmen problem çözmede daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Epoka Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerini, zaman zaman kendi duygu ve düşüncelerine göre, zaman zaman da başkalarının bakış açıları ve değerlendirmeleri doğrultusunda şekillendirdiklerinin bir sonucu olabilir.

Ayrıca, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin Epoka Üniversitesi öğrencilerine göre kişilerarası ilişkilerde empatik davranışları daha fazla kullanmaları, Türk kültürünün empatik davranışlara yatkın olması ve son zamanlarda Arnavutluk'ta yaşanan çatışma ve şiddetin hala etkilerine rastlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.4. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Değişkenine Göre Kişilerarası İlişkileri:

Bu alt başlık altında, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları (onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı) puanları cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları olan onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı puanlarında, cinsiyet, yaş ve bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

İmamoğlu (2008)'nin yaptığı çalışmada, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı (duygu kontrolü) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Ayrıca, Tutarel-Kışlak ve Çabukça (2002) çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre empatinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Ekinci (2009)'nin öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme becerilerinin incelemesine yönelik yaptığı araştırmada ise, empatinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın kızların lehine olduğu sonucuna varmıştır. Li, Pickles ve Savage (2005) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de, İngiliz erkeklerinin kadınlara göre başkalarına güvenmeye daha fazla eğilimli olduklarını elde etmişlerdir. Ergin (2000) çalışmasında da, erkeklerin duygularının farkında olma düzeyleri, kadınlara göre daha yüksek bulunurken, empati düzeyleri daha düşük olduğu bulunmuştur.

Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında cinsiyet açısından, onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları arasında bir farklılığın olmaması, her iki cinsiyete sahip öğrencilerin de kişilerarası ilişkilerinde benzer tutumlar gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencileri arasında kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarının, yaş değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

İmamoğlu (2008)'nin yaptığı çalışmada da, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İmamoğlu'nun bu bulgusu araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Ayrıca genç yetişkin ve yetişkin subaylar ile çalışan Gürsoy (2005), yaş değişkeninin subayların kişilerarası ilişki puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuştur. Uygun (2006)'un psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin, empati beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada da, hemşirelerin empati puanlarının yaş değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Epoka ve Selçuk üniversitesinde okuyan öğrenciler arasında yaşın anlamlı bir farklılık yaratmaması, İmamoğlu (2008)'nin ifadesiyle açıklanabilir. Ona göre, kişilerarası ilişkilerde biyolojik ve fizyolojik yapıdan ziyade, yaşam içinde edinilen kendine özgü yaşantılar, yaşanan sosyal ve kültürel çevre, kişinin kendine ve başkalarına yönelik yüklemeleri, benlik algısı, özerklik, farkındalık gibi kişisel ve karakteristik yapıların daha belirleyici olabilmektedir.

Araştırmadan, Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencileri arasında, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları bölüm değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Dinçyürek (2004) yaptığı çalışmada, empatinin psikolojik danışma ve rehberlik, Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Oysaki, Pala (2008) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine oranla daha fazla empatik beceriye sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Duru (2002); Genç ve Kalafat (2008) da çalışmalarında bölüm ile empatik beceri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise Epoka ve Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanamaması, araştırma sonucu ile ilgili yorum yapmayı zorlaştırmıştır.

5.5. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Alt Boyutları ve Problem Çözme Envanteri Alt boyutları Arasındaki İlişki:

Bu başlık altında, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutları puanları ile problem çözme envanteri alt boyutları puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından onay bağımlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, problem çözme becerileri açısından problem çözme envanteri alt boyutları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin onay bağımlılığı yükseldikçe problem karşısında daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bireyin önemseydiği ve kişilerarası bağlılık geliştirdiği diğer insanların bakış açıları ve değerlendirmelerinin son derece önemli olduğu *onay bağımlılık* arttıkça, birey problem karşısında daha olumlu bir yaklaşım sergilemektedir.

Onay bağımlılık alt boyutu kişilerarası ilişkilerde, bireyin adeta başkalarının tutumlarının, görüşlerinin ve değerlendirmelerinin ön planda tutulduğu ve bunun sonucunda ben değerinin ve bireyselliğin göz ardı edildiği bir alt boyuttur. Bu açıdan bakıldığında bu alt boyut, ilişki tarzı olarak sağlıklı bir durumu ifade etmektedir. Bireyselliğin göz ardı edildiği bu alt boyutta, problem çözme becerisinin olumsuz etkilenmesi beklenmektedir. Ancak çıkan sonuç, beklenen sonucu destekleyici nitelikte değildir. Epoka Üniversitesi öğrencilerinin, Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre onay bağımlılığı daha yüksek olmasına rağmen, problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Epoka Üniversitesi öğrencilerine yönelik başkalarının bakış açıları ve değerlendirmeleri, öğrencilerin olumlu yönde motive olmalarında önemli bir rol oynadığı ve bu durumun, problemleri daha kolay çözebilmelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin, kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından Empati alt boyutu puanları ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara göre, empati düzeyi yüksek olan

öğrencilerin, problem çözme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Başka bir ifadeyle, başkalarının duygularını anlayıp kendi duygularının farkında olan ve aynı zamanda uygun şekilde karşı tarafa aktarabilen bireylerin, problemleri çözerken durumu anlamaya çalışarak konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate aldıkları, çözüm için başvuracağı yolları düşünürken kendi duygularının farkında oldukları, problemleri çözmeye kendilerine güvendikleri ve eldeki verileri planlı bir şekilde kullandıkları düşünülmektedir. Tapan (2006) yaptığı çalışmada da, kişilerarasında kurulan empatik davranışının, kişilerarası ilişkilerde problemlerin ilerlemeden çözülebilmesi için önemli bir beceri olduğunu belirtmiştir. Ona göre insanlar olay ve olgulara, problemlere sadece kendi bakış açılarıyla değil, başkalarının da farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi ne ölçüde öğrenirlerse, yaşanan problemlerin çözümü de o ölçüde kolay olacaktır.

Epoka ve Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutları puanları ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarında alınan puanların yüksek olması, bireyin başkalarına güven ve duygu farkındalığının azaldığı anlamına gelmektedir. Problem çözme envanterinde alınan yüksek puanların olumsuz bir durumu ifade ettiği düşünülürse, başkalarına güven ve duygu farkındalığı yüksek olan bireylerin, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından problem karşısında daha olumsuz bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle, kişilerarası ilişkilerinde başkalarına az güvenen ve ilişki sürecinde kendi duygularını temel alarak bunları belirleyici olarak değerlendiremeyen bireylerin, problem karşısında durup düşünmeden aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ettikleri, problemleri çözmeye kaçınan davranış sergiledikleri ve kendilerine güvenmedikleri söylenebilir.

Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği ile problem çözme envanteri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanamaması, bu konuda yorum yapmayı zorlaştırmıştır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

1. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi öğrencilerinin, Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından daha olumlu bir problem çözme yaklaşımı sergiledikleri bulunmuştur.
2. Arnavutluk'taki Epoka Üniversitesi öğrencilerinin, Türkiye'deki Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre, daha fazla onay bağımlılık davranış gösterdikleri; daha az empatik davrandıkları; başkalarına güven ve duygu farkındalığı konusunda daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur.
3. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin problem çözme envanteri toplam puanları cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık göstermediği; yaş değişkeni açısından ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yaş yükseldikçe problem çözme becerisi artmaktadır.
4. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı puanlarının, cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.
5. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından onay bağımlılık alt boyutu puanları ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım

kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım puanları arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur

6. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından empati alt boyutu puanları ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım puanları arasında negatif bir ilişkinin olduğu; kaçınan yaklaşım puanları arasında ise pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.
7. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından başkalarına güven alt boyutu puanları ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.
8. Arnavutluk'taki Epoka ve Türkiye'deki Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ölçeği alt boyutlarından duygu farkındalığı alt boyutu puanları ile problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Epoka üniversitesinde okuyan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen önemli bir faktör olan empati düzeylerini geliştirmelerine yönelik olarak profesyonel düzeyde etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Arnavutluk'ta üniversite öncesindeki eğitim kurumlarındaki öğrencilere empatik becerilerinin kazandırılması, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin daha fazla empati kurmalarını ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.
3. Selçuk üniversitesinde okuyan öğrencilere yönelik, başkalarına daha fazla güven duymaları ve kişilerarası ilişkide kendi duygularını daha belirleyici olarak algılamaları için etkinlikler düzenlenebilir.
4. İki ülke arasında kişilerarası ilişkiler ve problem çözme becerilerini karşılaştırılmasında sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı gibi demografik özellikleri de dikkate alan araştırmalar yapılabilir.
5. Her iki ülkedeki kişilerarası ilişkiler ve problem çözme becerilerini inceleyen araştırmaların bulguları ışığında okulların rehberlik merkezleri hizmetlerini daha işlevsel hale getirebilir.
6. Bu araştırma Arnavutluk ve Türkiye'deki diğer üniversite öğrencileriyle ve farklı ülkelerdeki üniversite öğrencileriyle yapılması yararlı olabilir.

Kaynakça

- Adagide, S. (2008). *15-49 Yaş grubu kadınların problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (Çeviren: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, S.C. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Altuntaş, A.E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Ang, R. (2003). Social problem-solving skills training: does it really work. *Child Care in Practice*, 9(1), 5-13.
- Arın, A. (2006). *Lise öğrencilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aslan, A.E. (2002). *Örgütte Kişisel Gelişim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, B. (2002). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bankier, S. (1997). *Attachment styles and interpersonal problems in identity formation*. Unpublished doctoral dissertation, Long Island University, New York.

- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *Sosyal Bilimler Öğretimi* (YÖK/Dünya Bankası). Ankara: MEGP.
- Bartholomew, K. ve Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226-244.
- Basmacı, K.S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamaların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beth-Harris, M. ve Franklin, C.G. (2003). Effects of a cognitive-behavioral, school-based group intervention with mexican american pregnant and parenting adolescents. *Social Work Research*, 27(2), 71-83.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (1999). Akıllı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-17.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çeviren: A. F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.
- Boyacıoğlu, G. (1996). Bilişsel-kişilerarası yaklaşım, değerlendirme ve tedavi. I. Savaşır, G. Boyacıoğlu ve E. Kabakçı (Ed.), *Bilişsel davranışçı terapiler* içinde. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bozgeyikli, H. (2001). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kişilerarası ilişkilerde farkında olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2004). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya.

- Bozoğlan, B. (2010). *Balkan ÷lkeleri öğrencilerinin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık d÷zeyleri ile çatışma ç÷zme stilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Budak, B. (2009). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek d÷zeyi ile problem ç÷zme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Çağdaş, A. (2006). *Çocukla iletişim ve beden dili kullanma, insan ilişkileri ve iletişim*. (A. Solak, Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem ç÷zme becerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H. (2006). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem ç÷zme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dağlı, A. (2004). Problem ç÷zme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 41-49.
- Danışık, D. N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem ç÷zme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Darcy, K., Davila, J. ve Beck, J. G. (2005). Is social anxiety associated with both interpersonal avoidance and dependence? *Cognitive Therapy and Research*, 29, 171-186.
- De Castro, B.O., Bosch, J.D., Veerman, J.W. ve Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 27(2), 153-166.
- Demir, T.T., Aydın, S. ve Kılıçoğlu, G. (2009). *Türkçe-sosyal bilgiler ve biyoloji öğretmen adaylarının empati eğilimleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Gazi Üniversitesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/-128.pdf> adresinden 8 Kasım 2010 tarihinde ulaşılmıştır.
- Demirci, D.N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirtaş H. ve Dönmez B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(16), 177-198.
- Deniz, M.E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 23-35.
- Deniz, M.E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 374-389.
- Dinçer, A.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 95-116.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Dökmen, Ü. (1992). Kültürümüzde psikodramaya ve empatik iletişime yatkınlık. *Kriz Dergisi* 3(1-2), 56.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunkley, D.M., Blankstein, K. R., Zuroff, D. C., Lecce, S. ve Hui, D. (2006). Neediness and connectedness and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 20, 123-136.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 12-21.
- D'zurilla, T.J., Chang, E.C. ve 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., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik eleştirel düşünme eğitimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Elliott, T.R. ve Henrick, S.M. (1995). Personality correlates of self-appraised problem solving abilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 8(2), 163-172.

- Eraslan Çapan, B. (2009). Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 127-142.
- Ergin, E.E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal zeka ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erözkan, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* içinde (s.74-75). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ile reddedilme duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 85-98.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551
- Feng, J., Lazar, J. ve Preece, J. (2004). Empathy and online interpersonal trust: A fragile relationship. *Behavior and Information Technology*, 25, 24-62.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Genç, M. (2007). *İşbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, Z.S. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 10-22.
- Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güçray, S. ve Uzamaz, F. (2004). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 29-36.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zeka (liderlik özellikleri ile duygusal zekalı liderlere ulaşılması): Türk Silahlı Kuvvetleri'nde örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Hemphill, S.A. ve Littlefield, L. (2001). Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 823-841.

- Hemphill, S.A. ve Littlefield, L. (2006). Child and family predictors of therapy outcome for children with behavioral and emotional problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(3), 329-349.
- Heppner, P. (1978). A Review of the Problem Solving Literature and It's Relationships to the Counseling Process. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366.
- Heppner, P.P. ve Baker, C.E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 229-242.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Hill, R.W. ve Zrull, M.C. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69(1), 81-103.
- Horowitz, L.M. (1996). The study of interpersonal problems: A Leary legacy. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 283-300.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İmamoğlu, S.E. (2009). *Kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, C. (1990). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerine bir inceleme. *Journal of Qafqaz University*, 9, 143-150.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kasap, Z. (1997). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo- ekonomik düzeye göre problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaya, E. (2005). *Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kaza, N. (2006). *Adoleshenca, stina e shperthimeve* [Dönemsel patlama, ergenlik]. Tirane: Shtypshkronja Mirgeeralb.
- Kılınç, H. (2005). *Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıvrak, B. (2008). *Diyaliz ve renal plantasyon hastalarında beden imaj algısının kişilerarası açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (Çeviren: N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 177-184.
- Kösterelioglu, A.M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Li, Y., Pickles, A. ve Savage, M. (2005). Social capital and social trust in Britain. *Eur Sociol Rev*, 21(2), 109-123.
- Likaj, M. (2008). *Gençliğin kültür ve değerleri: Türk ve Arnavut gençliğinin karşılaştırmalı araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Locke, K.D. (2000). Circumplex scales of interpersonal values: reliability, validity, and applicability to interpersonal problems and personality. *Journal of Personality Assessment*, 75 (2), 249-267.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye beş aşama*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Nacar, F.S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Nadir, B. (2002) . *Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Üniversitesi, Trabzon.
- Oral, N. (2006). *Yeme tutum bozukluğu ile kişilerarası şemalar, bağlanma stilleri, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbek, F.M. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16. <http://www.akademikbakis.org-/1/5.htm> adresinden 13 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23,13-23.
- Peshkatari, M. (2006). Ndërmjetësimi i konflikteve në grupmoshat shkollore [Okul yaş grupları arasında çatışmalarda arabuluculuk]. *Në Roli i ndërmjetësimit në konfliktet e lindura në shkollë* (fq. 35-45) Tirane: Fondacioni “Zgjidhja e Konflikteve dhe Pajtimi i Mosmarrëveshjeve”.
- Pehlivan, Z., ve Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60.
- Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik ve R. H. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 17-45). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Heppner, P.P., Witty, T.E. ve Dixon, W.A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The counseling psychologist*, 32(3), 344-428.
- Polat, H.R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pugalee, D.K. (2004). A comparison of verbal and written description of students' problem solving processes. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 27-47.

- Rexha, G. (2010). *Komunikimi virtual dhe ndërvarësia globale*. <http://www.tiranaobserver.com.al/index> adresinden 10 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Roothman, B., Kirsten, D.K. ve Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 212-218.
- Saffrey, C., Bartholomew, K., Hernderson, A.J. ve Kopman, R. (2003). Self-and partner-perceptions of interpersonal problems and relationship functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(1), 117-139.
- Sanford, K. (2003). Problem solving conversation in marriage: does it matter what topics couples discuss. *Personel Relationships*, 10(1), 97-112.
- Sardoğan, E.M., Karahan, F.T. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Sarı, H. (1998). *Lise yöneticilerinin sorun çözümede yaratıcılığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sarıcı Bulut, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Serin, N.B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, N. (1989). *Problem çözme becerisinin geliştirilmesi*. Ankara: ODTÜ.
- Şahin, N., Durak, Ş. ve Yasak, Y. (1994). Kişilerarası ilişkiler ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. VIII. *Ulusal psikoloji kongresi*. İzmir: Türk Psikologlar Derneği.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F., ve Bone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Thornton, B., Pickus, J. ve Aldrich, M. (2005). Ways of coping in relationship and achievement situations: further consideration of gender and gender-role typing. *Journal of Worry and Affective Experience*, 1(2), 60-71.
- Tracey, T.J.G. (2005). Interpersonal rigidity and complementarity. *Journal of Research in Personality* 39, 592-614
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum*, (Nisan-Haziran), 35-41.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 129-139.
- Uruk, A.Ç. ve Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *Journal of Psychology*, 137(2), 179-194.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uzun, C. (2008). *Kişilerarası ilişkiler, öfke, benlik algısı ve anksiyete*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme-kuramlar ve uygulamalar* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Ülger, Ö.E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van, B.M., ve Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents social support from parents and peers. *Adolescence*, 34(133), 193-201.
- Wakimoto, S. ve Fujihara, T. (2004). Correlation between intimacy and objective similarity in interpersonal relationships. *Social Behavior and Personality*, 32(1), 95-102.
- Whirter M.J. ve Acar V.N. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Woodward, L.E., Stanley, A.M. ve Betler, R.F. (2005). Stability, reliability and norms for the inventory of interpersonal problems. *Psychotherapy Research*, 15(3), 272-286.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 53. <http://www.makalearsivi.wordpress.com> adresinden 26 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yaughn, E. ve Nowicki, S. (1999). Close relationships and complementary interpersonal styles among men and women. *Journal of Social Psychology*, 139(4), 473-478.
- Yavuzer, H. (1990). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, H. (2001). Üniversite öğrencilerinde uyuma dönük basa çıkma davranışları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri. *VI. Ulusal ve psikolojik danışma*

ve rehberlik kongresi. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

Yıldız, A.S. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmesine yönelik deneysel bir çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

EKLER**EK A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU****EK B. KİŞİLERARASI İLİŞKİ BOYUTLARI ÖLÇEĞİ (R-KİBÖ)****EK C. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)**

EK A

Epoka ve Selçuk üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki ve problem çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla “kişisel bilgi formu”, “ kişiler arası ilişki boyutları ölçeği” ve “problem çözme envanteri” uygulanacaktır. Ölçeklerden elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bilimsel amaç dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Ölçeklere içten ve samimi cevap vermeniz son derece önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Gafurr HOXHA

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki ifadeleri okuyup size uygun olanına çarpı (X) işareti koyunuz.

Üniversite	<input type="checkbox"/> Epoka <input type="checkbox"/> Selçuk
Bölümünüz :	<input type="checkbox"/> Mimarlık <input type="checkbox"/> Bilgisayar Mühendisliği <input type="checkbox"/> İşletme <input type="checkbox"/> Uluslar Arası ilişkiler
Yaşınız:	<input type="checkbox"/> 17- 19 <input type="checkbox"/> 20- 22 <input type="checkbox"/> 23- 25
Cinsiyetiz:	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek

EK B

KİŞİLERARASI İLİŞKİ BOYUTLARI ÖLÇEĞİ (R-KİBÖ)

Aşağıdaki ifadeleri okuyup, ifadenin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, size en uygun olan ifadeye çarpı (X) işareti koyunuz. Katkılarınız için teşekkürler.

Aşağıdaki ifadeler “SİZİ NE KADAR TANIMLIYOR?”	Tamamen tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Kısmen tanımlıyor	Çok Az tanımlıyor	Hiç tanımlamıyor
1. İnsanların sözünde duracağına güvenirim.					
2. Kendimi iyi hissetmediğim zaman, bana ilgi ve şefkat gösterilmesinden hoşlanırım.					
3. Kendimi kolayca kaybedip, öfkelenebilirim.					
4. İnsanların benim hakkımdaki düşünceleri, benim duygularımı etkiler.					
5. Kimseye kolay kolay güvenmem.					
6. Karşımdaki insana duygularımı belli etmekte zorlanmam.					
7. Fikirlerimi söylemeden önce, başkalarının ne düşündüğünü bilmek isterim					
8. Tartışma durumlarında konuyu kişiselleştirmem.					
9. Benimle ters düşen insanlardan öç almak isterim					
10. Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.					
11. İnsanların hareketlerimi yanlış yorumlamalarından endişelenirim.					
12. Eleştirildiğim zaman otomatikman savunmaya geçerim.					
13. Bir kişi ile bir sorun yaşadığımda, sakın kafa ile düşünmeye,					
14. Başkalarına güvenmenin beni sıkıntıya sokacağını düşünürüm.					
15. Öfkemi kolaylıkla kontrol edebilirim.					
16. Başkasının, haklı da olsa, beni eleştirmesine dayanmam.					
17. Bir başka insanın düşünce ve duygularından kolaylıkla etkilenirim.					
18. Bana dostça yaklaşılması, o kişi ile yakın ilişki kurmamı kolaylaştırır.					
19. Eğer bir insan ile geçmişte olumsuz bir yaşantım olmuş ise, o insan					

20. Karşımdaki insanların beni inciteceklerinden korkarım.					
21. Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.					
22. Sırlarımı paylaştığım insanların, sırlarımı tutacaklarına güvenirim.					
23. İnsanların beni kullandıklarını düşünürüm.					
24. Ailemden başka hiç kimseye güvenmem.					
25. Kızdığım kişiyi kolaylıkla affedemem.					
26. Hoşuma gitmese de diğerlerini memnun edecek şekilde davranırım.					
27. Karşımdaki insanın bakış açısını anlamada zorluk çekmem.					
28. Herkesin karşı çıkacağını bilsem de, fikirlerimi ortaya koymaktan çekinmem.					
29. İnsanların beni önemsediklerini sanmam.					
30. Diğer insanlardan beklediğim tepkileri alamazsam, cesaretim kırılır.					
31. İnsanların iyi niyetli olmadıklarını düşünürüm.					
32. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri, kendimi değerlendirmemde son derece önemlidir.					
33. Karşı taraftan sevgi alamazsam kendimi çaresiz hissederim.					
34. Bir insanı önemsediyimi, ona ifade edebilirim.					
35. İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.					
36. Başkalarının önerileri, nasihatleri olmadan kendi kendime hedefler koymada zorlanırım.					
37. Konuşmalarım yapıcı ve olumludur.					
38. İnsanların yalan söylediklerine inanırım.					
39. Başkaları ile yakınlık kurmakta zorluk çekmem.					
40. Önemseydiğim kişilerin beni onaylamaması, canımı acıtır.					
41. Önemseydiğim kişilerin bana ne yapacağımı söylemesi, işimi kolaylaştırır.					
42. Olumlu duygularımı, karşımdaki kişiyle paylaşabilirim.					
43. Başkalarının benim gerçek düşüncelerimi bilmelerini istemem.					
44. Diğer insanlarla yakın ilişki kurduğumda kendimi iyi hissederim.					

45. Etrafımda benden daha güçlü ya da zeki insanlar olduğunda, kolaylıkla kendime güvenimi kaybederim.					
46. Duygularımı kontrol altında tutmak benim için oldukça zordur.					
47. Tanımadığım insanlar arasında kendimi gergin hissederim.					
48. Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını, göz önüne alırım.					
49. Karşımdakini olduğu gibi kabul etmede güçlük yaşarım.					
50. Yeni bir ortamda bile, insanlara güvenmek gerektiğini düşünürüm.					
51. Bir iş yaparken, karşımdaki kişinin de duygularını hesaba katarım.					
52. Problemlı durumlarda, başkalarını suçlama eğilimindeyim.					
53. İnsanların sadece kendi çıkarları ile ilgilendiklerini düşünürüm.					

EK C

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Aşağıdaki kendinize yönelik algınız ve bakış açınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyup ifadenin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size en uygun olanı işaretleyin. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

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

17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
19. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğine inanıyorum.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate almam.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	GAFURR HOXHA	İmza:
Doğum Yeri:	ARNAVUTLUK	
Doğum Tarihi:	11.08.1984	
Medeni Durumu:	BEKAR	

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	SHKOLLA FİLLORE “FUSHE- BULQİZE”	İLKOKUL	ARNAVUTLUK	1994
Ortaöğretim	SHKOLLA TETEVJEÇARE “ASLLAN KETA”	ORTAOKUL	ARNAVUTLUK	1998
Lise	MERKEZ İHL	LİSE	TÜRKİYE BURSA	2003
Lisans	SELÇUK ÜNİ.	PDR	TÜRKİYE KONYA	2008
Yüksek Lisans	SELÇUK ÜNİ.	PDR	TÜRKİYE KONYA	
Becerileri:	OFİS PROĞRAMLARI, SPSS, BİLGİSAYAR,			
İlgi Alanları:	GİTAR, YÜZME, KAYAK, BİNİCİLİK, ORGANİZASYON, PROJE			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU Doç. Dr. Erdal HAMARTA			
Tel:	0554 826 64 19			
E-Posta	gafurhoxha@rocketmail.com			