

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SİVAS İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN EBELERİN
ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ZELİHA BURCU BOZBOĞA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EBELİK ANABİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. LEVENT ÖZDEMİR**

**SİVAS
2009**

**SİVAS İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN EBELERİN
ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ZELİHA BURCU BOZBOĞA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EBELİK ANABİLİM DALI
2009**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SİVAS İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN EBELERİN
ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ZELİHA BURCU BOZBOĞA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EBELİK ANABİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. LEVENT ÖZDEMİR**

**SİVAS
2009**

Bu alışma Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış ve jürimiz tarafından Ebelik Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç.Dr. Levent ÖZDEMİR	_____
Üye	Yrd.Doç.Dr. Handan GÜLER	_____
Üye	Yrd.Doç.Dr.Özgür ALPARSLAN	_____
Üye		_____
Üye (Danışman)		_____

ONAY

Bu tez çalışması, 24/06/2009 tarihinde Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen ve yukarıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Tijen KAYA TEMİZ
SAğLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

Bu tez Cumhuriyet Üniversitesi Senatosu'nun 24.09.2008 tarihli ve 007 sayılı toplantısında kabul edilen Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Klavuzu adlı yönergeye göre hazırlanmıştır.

Annem; Durdane BOZBOĞA' ya...

ÖZET

SİVAS İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN EBELERİN ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeliha Burcu BOZBOĞA

Yüksek Lisans Tezi, Ebelik Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Levent ÖZDEMİR

2009, 93 sayfa

Araştırma, ebelerin atılganlık düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tanımlayıcı olarak planlanmış ve yapılmıştır.

Araştırma, Sivas il merkezinde hizmet veren Sivas Devlet Hastanesi, Cumhuriyet Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Özel Sivas Anadolu Hastanesi, Sivas Tıp Merkezi, Sivas Derman Tıp Merkezi, Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi ve 20 Sağlık Ocağında 01 Temmuz 2008 – 01 Şubat 2009 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu kurumlarda görev yapan 286 ebe araştırmanın evrenini oluşturmakta olup, örneklem seçimi yapılmamıştır. 201 ebeye ulaşılmıştır.

Veriler soru formu, Rathus Atılganlık Envanteri ve Problem Çözme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler, parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Ebelerin %58.2' sinin 30-39 yaş arasında, % 83.1' i evli, % 89.6' sı çekirdek ailede yaşamakta olup, % 33.8' i sağlık meslek lisesi, % 53.2' si ön lisans, % 2.0' ı yüksek lisans mezunudur. Ebelerin eşlerinin % 23.4' ünün lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Ebelerin atılganlık puan ortalaması 15.3383 ± 1.5756 , problem çözme puan ortalaması ise 95.3582 ± 1.1734 olarak bulunmuştur. Atılganlık ve problem çözme arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon tespit edilmiştir ($r: -0.451$; $p < 0.01$).

Sonuç olarak, ebelerin atılganlıkları ve problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve atılgan olan ebelerin, problemlerini daha iyi çözdükleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, ebelerin atılganlık ve problem çözmeye becerilerini arttırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Atılganlık, Problem Çözme, Ebelik Profesyonelleri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ASSERTIVENESS LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF MIDWIVES WHO WORKING IN SIVAS CITY CENTER

Zeliha Burcu BOZBOĞA

Master of Science Thesis, Department of Midwifery

Supervisor: Doç. Dr. Levent ÖZDEMİR

2009, 93 pages

Purpose of this descriptive research has made to determine relationship between assertiveness levels and problem solving skills of midwives.

The research has performed Sivas Public Hospital, Cumhuriyet University Education and Research Hospital, Private Sivas Anadolu Hospital, Sivas Medical Center, Sivas Derman Medical Center, Maternity Child Health and Contraception Center and 20 Health Center's between 2008 July 01 and 2009 February 01. The universe of our research consist of 286 midwives who working these hospitals and centers in Sivas city center and could reached 201 midwives.

Data were collected by using questionnaire form, Rathus Assertiveness Inventory, Problem Solving Inventory. In statistical analyses of data were used descriptive statistic methods, parametric and nonparametric tests.

58.2 % of midwives in 30-39 age groups, 83.1% of midwives were married, 89.6 % of midwives had nuclear family, 33.8 % of midwives had high school of health career, 53.2 % of midwives had two-year degree, 2.0 % of midwives had master's degree. 23.4 % husband of midwives had bachelor's degree.

Midwives' assertiveness average point was 15.3383 ± 1.5756 and problem solving average point was 95.3582 ± 1.1734 . There were significant statistical difference between assertiveness and problem solving ($r: -0.451$; $p < 0.01$).

In conclusion, there were significant statistical difference between assertiveness levels and problem solving skills of midwives and, midwives who assertive solved their problem better than others.

From these results of the research, we proposed some proposals about how can increased assertiveness and problem solving skills of midwives?

Key words: Assertiveness Levels, Problem Solving Skills, Midwives.

TEŞEKKÜR

Danışmanım Doç. Dr. Levent ÖZDEMİR'e tez boyunca yaptığı katkılardan ve sonsuz desteğinden dolayı teşekkür ederim. Çalışma boyunca bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Handan GÜLER, Yrd. Doç. Dr. Özgür ALPARSLAN ' a teşekkür ederim.

Tezin uygulama aşamasında yardımcı olan tüm ebelere teşekkür ederim. Tez boyunca desteklerini esirgemeyen Öğr.Gör. Sema BİÇER, Arş.Gör. Büşra CESUR ve Arş.Gör. Tuba UÇAR'a teşekkür ederim. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik Bölümü'nde görevli çalışma arkadaşlarıma ve burada adını yazamadığım tüm hocalarıma ve dostlarıma benim için sarf ettikleri bütün emeklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Her konuda inançla yanımda olan babam Abdullah BOZBOĞA, annem Durdane BOZBOĞA ve kardeşim Mehmet BOZBOĞA'ya sonsuz sevgi, güven ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
1 GİRİŞ VE AMAÇ	1
2 GENEL BİLGİLER.....	3
2.1 Ebe'nin Tanımı.....	3
2.2 Kişiler Arası İlişkilerde Davranış Biçimleri.....	3
2.2.1 Pasif Davranış	4
2.2.2 Saldırgan Davranış	5
2.2.3 Dolaylı Davranış	5
2.3. Atılğan Davranış	6
2.4 Atılğan Davranış Gösteren Kişilerin Nitelikleri	7
2.5 Atılğan Davranışın Önemli Özellikleri	8
2.6 Atılğan Davranış Tarzının Ögeleri	8
2.6.1 Göz Teması	8
2.6.2 Vücut Duruşu	8
2.6.3 Mesafe / Fiziksel Temas	9
2.6.4 El ve Vücut Hareketleri	9
2.6.5 Yüz İfadesi	9
2.6.6 Ses Tonu	9
2.6.7 Akıcılık	9
2.6.8 Zamanlama	10
2.6.9 Dinleme	10
2.6.10 Düşünceler	10
2.7 Atılğan Davranış Biçimleri	10
2.7.1 Temel Atılğanlık	10
2.7.2 Empatik Atılğanlık	10
2.7.3 Uzlaşma Atılğan Davranışı	11
2.7.4 Olumsuz Duygularla Başaçıkmda Atılğan Davranış	11
2.7.5 Sonuç Bildiren Atılğan Davranış	11
2.7.6 Soru Yolu ile Atılğan Davranış	11
2.8 Atılğan Davranış Geliştirme	12
2.9 Atılğan Davranış Sergileyebilmek İçin Gerekli Adımlar	12
2.10 Atılğan Davranışı Öğrenmede Yararlı Olabilecek Noktalar	15
2.10.1 Atılğanlık Eğitimi	15
2.11 İş Hayatında Atılğanlık	16
2.11.1 İşyeri İlişkileri	16
2.11.2 Amirler ile İlişkiler	17
2.11.3 Atılğanca Amirlik Yapmak	17
2.12 Atılğanlık ve Ebelik Profesyonelleri	17
2.12.1 Atılğanlığın Ebelik Profesyonellerine Kazandırdığı Yararlar	19
2.13 Problem Çözme Becerisi	20
2.13.1 Problem Nedir?	20

2.14 Problem Çözme	21
2.15 Problem Çözme Süreci	23
2.16 Problemleri Çözmede Kullanılan Başarıma Stratejileri	23
2.17 Problem Çözme Sürecinin Aşamaları	25
2.18 Problem Çözme Yöntemleri	30
2.18.1 Beyin Fırtınası	31
2.18.2 Sinetik Tekniği	33
2.18.3 Delphi Tekniği	34
2.18.4 Neden Sonuç Şeması	35
2.18.5 Altı Düşünme Şapkası Tekniği	36
2.18.6 5N1K Tekniği	38
2.18.7 Simülasyon Tekniği	38
2.19 Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	39
2.19.1 Zeka	39
2.19.2 Gütülenme	39
2.19.3 Deneyim	39
2.19.4 İşleve Takılma	40
2.19.5 Zihinsel Kurgu	40
2.19.6 Kullanılan Yaklaşım	40
2.20 Problem Çözme Becerisi ve Ebelik Profesyonelleri	40
2.21 Atılganlık ve Problem Çözme Becerisinin İlişkisi	42
3 GEREÇ VE YÖNTEM	43
3.1 Araştırmanın Tipi	43
3.2 Araştırmanın Yeri ve Zamanı	43
3.3 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	43
3.4 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	43
3.4.1 Rathus Atılganlık Envanteri	44
3.4.2 Problem Çözme Ölçeği	44
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	45
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi	45
4 BULGULAR	46
5 TARTIŞMA	66
6 SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	73
KAYNAKLAR.....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	85
EKLER	
EK-1 Soru Formu	86
EK-2 Rathus Atılganlık Envanteri	88
EK-3 Problem Çözme Ölçeği.....	91

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları	47
Tablo 2. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Atılgnlık Durumları	49
Tablo 3. Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Atılgnlık Durumları	50
Tablo 4. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılgnlık Durumları	52
Tablo 5. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Atılgnlık Puan Ortalamaları	55
Tablo 6. Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Atılgnlık Puan Ortalamaları	56
Tablo 7. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılgnlık Puan Ortalamaları	58
Tablo 8. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları	61
Tablo 9. Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları	62
Tablo 10. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları	64

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Sosyal bir varlık olarak insan fizyolojik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamak için, başkaları ile sürekli iletişim halindedir (Voltan, 1980). İnsanın düşünebilme, düşündüklerini karşısındakine iletebilme, karşısındakinin düşüncelerini anlama potansiyeli toplumsal yaşamın temelini oluşturur. Bireyin iletişim beceri ve tutumuna bağlı olarak kurduğu ilişkiler, bazen bireyin kendini engellenmiş, öfkeli, huzursuz hissetmesine neden olabildiği gibi bazen de sakin, rahat, mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesine ve karşılaştıkları sorunları kolaylıkla çözebilmesine de yardımcı olabilir (Voltan, 1980).

İnsanlar için varlığı ve önemi çok eskilere dayanmasına karşın iletişimin özel ilgi alanı haline gelmesi içinde yaşadığımız yüzyılın yeniliğidir. İletişim becerileri, kişiler arası ilişkilerin yoğun olduğu meslek alanlarında karşılaşılan sorunları başarılı bir şekilde çözmek için en önemli öğelerden biridir (Yeşilyaprak ve Kısaç, 1999). İletişim becerileri problem çözmede daha fazla önem kazanmaktadır.

Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar (Cüceloğlu, 1997). Problem çözme, istenen hedefe varabilmek için çeşitli olanaklar arasından etkili ve yararlı davranışları seçme ve kullanma; yeni olay ya da durum karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve amaca göre belli bir sonuç elde etmedir (Demirel, 1993).

Gerek günlük yaşantılardan gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm problemler, insanların yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme ve iletişim becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990). Problem çözme becerisi kişinin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde büyük öneme sahiptir. Problemlerin çözümünde kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bu kişilik özelliklerinden bazıları özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilmedir (Özdoğan, 2004).

Problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse bireyin yaşama uyumu da o ölçüde gerçekleşir. Özellikle bireyin iş yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi, hem kendine olan güvenini artıracak hem de iş yaşamında olumlu gelişmeler için uygun zemin yaratacaktır. Bu da önce bireyin sonra çevresinin gelişmesi demektir (Arslan, 2003).

Problemler bireyin veya kurumun ortaya koyacağı verimliliği ve performansı doğrudan etkilerler. Çözülen her problem yeni bir durum ya da gelişme yaratır. O halde geleceğin ve gelişmenin anahtarı, problemlerin varlığından geçmektedir. Çünkü her problem beraberinde bir çözümü de getirecektir. Bu da gelişme ve ilerleme yolunda bir adım daha atmak demektir (Arslan, 2003).

Ebelik problemlere çözüm getirebilmeyi ve atılgan olabilmeyi gerektiren bir meslektir. Bu öncelikle ebenin ve mesleğinin sonra da uygulama alanlarında bakım verdiği çevresinin gelişmesi demektir. Ebenin çalışma alanında, problem çözme ve karar verme becerisi ile birlikte atılgan davranması hizmet verdiği bireyler, meslektaşları ve ekibin diğer üyeleriyle iletişiminin güçlenmesini sağlar (Lindeman, 2000).

Ebelik mesleğinin amacı, hasta veya sağlıklı bireylerle kurduğu iletişim vasıtasıyla doğrudan veya dolaylı olarak insana hizmet etmek ve aynı zamanda kişinin rahatını, sağlığını, mutluluk ve güvenliğini sağlamayı hedeflemektedir. Bu nedenle ebelik eğitiminin temel amaçlarından birisi de daha iyi problem çözebilen ve atılgan davranabilen ebeler yetiştirmektir (Baumberger ve Henry, 2005). Ebelik çağdaş anlamda bilgili, araştıran, sorgulayan, plan yapan, karar veren ve uygulayan profesyonellerin sahip olduğu meslek olarak görülmektedir (Kilkus, 1993; Kahrıman, 2005). Ebeler, istenilen düzeyde sağlık hizmeti vermek ve hizmetten doyum sağlamak için atılgan, öz değeri ve güveni yüksek kişilik özelliklerine sahip olmalıdır (Batmaz ve ark., 1999).

Ebelik mesleği, karşılaştıkları sorunları çözebilen, karar verme süreçlerine etkin olarak katılan ve kendilerini etkin bir şekilde ifade ederek atılgan davranan ebeler ile daha hızlı gelişecektir. Bu nedenle ebelerin atılganlık düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek, atılganlık ve problem çözme becerisinin önemini vurgulamak amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Ebe' nin Tanımı

Ebe; ebelik eğitim programına girmeye hak kazandıktan sonra, bu programı başarıyla tamamlayarak ebelik mesleğini yerine getirmek üzere, tescili yapılan ya da kendisine yasal olarak izin verilen kişidir (Anonim, 2008j).

Sağlık Bakanlığı'na göre ebe; ana-çocuk sağlığı hizmetlerini yürüten ve bu kapsamda doğurganlık çağındaki kadınlar, doğum öncesi ve doğum sonrası gebe ve 0-6 yaş grubu çocuk izlemelerini ve aşıları yapan, doğum yaptıran, beslenme, aile planlaması, kişisel temizlik kuralları, ilk yardım, bulaşıcı ve sosyal hastalıklardan korunma ve savaşa ilgili konularda bireye, aileye, topluma sağlık eğitimi veren, doğum ve ölümle ilgili verileri toplayan, değerlendiren kamu kuruluşları ile gerekli işbirliğini sağlayan insani ve ahlaki davranışları ile örnek, sağlık bakanlığınca tescil edilmiş bir okuldan mezun olan meslek mensubudur (Anonim, 2008i).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ebeyi; gebelik sırasında, doğumda ve doğumdan sonra gerekli bakım ve danışmanlığı sağlamak, normal doğumları kendi sorumluluğunda yaptırmak, yenidoğanın bakımı ve aile planlaması danışmanlığını yapmak üzere eğitilmiş kişi olarak tanımlar (Anonim, 2008i).

Uluslararası Ebeler Konfederasyonu'na (ICM) göre ebe; gebelik, doğum ve doğum sonu dönemde kadının bakımını sağlayan, gerekli tavsiyelerde bulunan, kendi sorumluluğunda doğumu gerçekleştiren, yenidoğanın bakımını sağlayan ve kadın ile işbirliği içinde çalışan, güvenilir ve sorumluluk sahibi bir profesyoneldir. Yine ICM ebeyi, sağlık danışmanlığı ve eğitiminde, yalnız kadın için değil toplum ve aile için de önemli görevler alan bir sağlık personeli olarak görür. Bu görev, antenatal eğitim ve ebeveynliğe hazırlanma, cinsellik ve üreme sağlığı ve çocuk bakımını içerir (Anonim, 2008h).

Ebelerin görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmeleri; kişiler arası davranış biçimlerini öğrenmeleri, uygulamaları ve içselleştirip benimsemeleri ile olasıdır.

2.2. Kişiler Arası İlişkilerde Davranış Biçimleri

Sosyal bir varlık olan insan, fizyolojik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamak için, başkaları ile sürekli iletişim halindedir (Voltan 1980). Bireylerin aile, okul ve iş yaşamında karşılaştıkları zorluklar birbirleri ile iletişimlerini olumsuz yönde etkilemekte olup, bu iletişim sorunları günümüzde artma eğilimi göstermektedir (Voltan 1980). Sağlıklı insan ilişkileri kurmada ve geliştirmede kendimiz için uygun duygu ve

davranışlarımızı gösterebilmemiz oldukça önemlidir (Batmaz ve ark., 1999). İletişim olgusunun insan yaşamını ilgilendiren önemli bir konu olduğunu dikkate alarak bu olguyu farklı alanlar içinde azalan ve artan önemine göre değerlendirmek gerekir. Öyle ki, iletişim becerileri, kişiler arası ilişkilerin yoğun olduğu meslek alanlarında başarı için en önemli öğelerden biridir (Yeşilyaprak ve Kısaç, 1999).

İnsanlar arası ilişkilerdeki davranışlar Bond tarafından pasif davranış, saldırgan davranış, yönlendirme davranışı, atılgan davranış olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Ayaz 2002; Phelps ve Austin 1997; Poussard 2002; Uyer 1993).

2.2.1. Pasif Davranış (Atılgan olmayan, çekingen davranış)

Kişinin kendi duygularını düşüncelerini ve gereksinimlerini inkar etmesi, kendi haklarına önem vermemesi veya başkalarının kendi haklarını ihlal etmesine izin vermesi ve kendini savunamaması olarak tanımlanır (Tanış, 1993a; Ayaz, 2002; Bal, 2003; Timuçin, 2005;Tuna, 2008; Alberti ve Emmons, 2002; Baltaş ve Baltaş, 1997). Pasif davranış genellikle çatışmalardan kaçınma ve sürekli lütfen ricaları ile karakterizedir. Pasiflik, kişinin kendi ihtiyaçlarına saygının eksikliğini gösterir. Pasif kişiler sosyal ve profesyonel ilişkilerinde olumlu veya olumsuz duygularını ifade etmekte güçlük çekerler. Kendilerini daha az değerli ve önemsiz görmekte, farklı düşüncelerini özgürce ifade edememekte ve “hayır” demekte zorlanmaktadırlar. Onaylamadıkları bir durumla karşılaştıklarında, yatıştırıcı rol oynarlar. Liderlik davranışı gösteremez ve kolayca girişimde bulunamazlar. Bu tip davranış sergileyen bireylerin kendine güvenleri yoktur, sorumluluk almaktan ve değişikliklerden kaçınırlar (Özcan, 2006; Özkan ve Özen, 2008).

Beden duruşu olarak hareketsiz, uyuşuk ve yenik görünümde dirler. Başları hafif öne doğru eğilmiş ve boyunları yana doğru büküktür. Omuzları düşük ve hafif öne eğiktir. Göz teması yoktur, gözlerini kaçırlar, aşağıya ve yukarıya bakarlar. Ses tonları çok yumuşak, sakin, kararsız, hafif titrek ve kısıktır. El sık sık ağza götürülür ve kapatılır. Eller kıvrılır ve bükülür (Tanış, 1993a; Özcan, 1996; Phelps ve Austin, 1997; Ayaz, 2002; Bal, 2003; Timuçin, 2005; Baltaş ve Baltaş, 1997; Baltaş ve Baltaş, 2004; Buzlu, 1999).

Pasif davranış gösteren kişiler genellikle hedeflerine ulaşamazlar ve kendilerini engellenmiş ve değersiz hissederler. Kişi dünya ile ilişkisini, sadece pasif kalmak üstüne şekillendirirse ve başka kişilerle iletişim kurmazsa, ruhsal, fizyolojik ve sosyal sağlığının bozulması, aşırı kilo alması veya vermesi, alkol veya madde bağımlısı olması

rastlanan bir durumdur (Phelps ve Austin 1997; Özdağ 1999; Ayaz 2002; Timuçin 2005; Alberti ve Emmons 2002; Rugancı 2001; Tanığ 1993a; Poussard 2002).

2.2.2. Saldırgan Davranış (Agresif davranış)

Kişinin kendini korumak adına başkalarının haklarını gözetmeden davranmasıdır. İletişim kurarken duygularını, gereksinimlerini ve düşüncelerini ifade edip kendi haklarını savunması fakat başkalarına emretmeye ve küçük düşürmeye çalışmasıdır (Tanığ, 1993a; Üstün, 2003; Bal 2003). Saldırgan kişiler kendilerini haklı çıkarırken, başkalarının haklarını önemsemez. Ürkütücü, saldırgan davranışları ile isteklerini elde eder ve çevreyi kontrol altına alır. Saldırgan kişi karşısındakine düşmanca ve savunucu tepkiler verir. Tepki vermek saldırgan kişinin amacıdır, tepki vermez ise kahrolur. Cesaretli ancak yalnız insanlardır (Terakye, 1998).

Beden duruşları gergin, yüz ifadesi öfkeli ve kaşları çatıktır. Ses tonları yüksek, üstün, talepkâr, otoriter ve tehdit edici bir konuşma tarzı mevcuttur. Sık sık söz keserler. Bakışları sert, parlak ve dikilip kalan göz teması, küçülmüş gözleri vardır. Elleri bellerinde ayakları açık duruşta, işaret eden parmakları, sıkılmış yumrukları, huzursuz ve sert hareketleri vardır (Tanığ, 1993a; Özcan, 1996; Ayaz, 2002).

Saldırganlık doğrudan ifade edildiğinde, tehdit edici olabilir ve hatta fiziksel bir saldırıyı bile içerebilir. Saldırgan bireyler, karşısındakine emrederler, küçük düşürmeye çalışırlar ve onları kullanarak kendi amaçlarına ulaşırlar. Çoğunlukla sen dilini kullanırlar. Üstünlük havası, küstah ve alaycı tavır yaygındır. Karşılarındaki kişilerde kaçma ya da savaşıma tepkisi ortaya çıkarılırlar. Saldırganlık başkalarının haklarının ortaya çıkmasına izin vermez, duygusal ve fiziksel olarak zorlamayı içerir. Saldırgan davranış, genelde cezalandırıcı, suçlayıcı ve aşırı talepkârdır (Rugancı, 2001; Rugancı, 2006; Ayaz, 2002; Özdağ, 1999; Bal, 2003; Alberti ve Emmons, 2002; Phelps ve Austin, 1997; Baltaş ve Baltaş, 1997).

2.2.3. Dolaylı Davranış (Manipülatif, yönlendirme davranışı)

Dolaylı davranış, başkalarının haklarına saygı duyar gibi görünüp gerçekte saygı göstermemedir. Dolaylı davranış gösterenler kişilerin kendini suçlu hissetmesini sağlamayı ya da reddedici mesaj vermektense, unutturmayı ve unutmayı tercih ederler. Kişisel görüşlerini açıklamaktan çok başkalarının fikirlerinin arkasına saklanmayı tercih ederler. Kendi gereksinimlerini karşılamak için başka kişilerin enerjilerini, zamanlarını, yeteneklerini kullanırlar. Amaçlarına ulaşmak için hile, baştan çıkarma yöntemlerini kullanırlar. Duruma ve kişiye göre değişkendirler. Öfkelenedikleri zaman çeşitli hilelerle intikam almaya çalışırlar. Bunu öyle yollardan yaparlar ki öfke yönelttikleri kişiler,

onların kendilerine öfkelenmiş olduğunu anlayamazlar (Phelps ve Austin, 1997; Ayaz, 2002).

Bedenleri hafif geriye doğru çekilmiştir. Aşırı arkadaş canlısı ve kur yapar görünümdeyler. Konuşurken karşısındakini rahatsız edecek kadar yakınlaşır ya da iletişim kuramayacak kadar uzaklaşırlar. Eleştirileri göz, ağız, dudaklarını anlamlı biçimde oynatarak dolaylı yaparlar. Göz temasları duruma göre değişir. Ses tonları imalı ve tehditkârdır. Hareketlerinde koruyuculuk, naziklik, kur yapıcılık dikkati çeker.

Duygu ve düşünceleri ifade etmede kullanılan pasif, saldırgan ve dolaylı davranışı gösteren iletişim tipleri özgüvenin az olduğu davranış tipleridir. Bu tip davranışları sergileyen bireylerde; benlik saygısı ve kişisel başarı duygusunda azalma, motivasyon kaybı, olumsuz duygular, yorgunluk, sindirim sorunları ve sigara, alkol kullanımında artma daha sık görülmektedir. Kişiler arası ilişkilerin ön planda olduğu mesleklerde çalışanların atılgan davranış göstermemeleri tükenmişliğe neden olabilmektedir (Ayaz, 2002; Bal, 2003; Poussard, 2002).

2.3. Atılgan Davranış (Assertivite, güvenli davranış)

İnsanlara ve durumlara tepki vermenin başka bir yolu olan atılgan davranış biçimi ile söylenmek istenenler en iyi şekilde ifade edilir (Alberti ve Emmons, 2002). Atılgan davranış biçimi insan ilişkilerinde eşitliği gözetir ve gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde, kendi çıkarlarımız doğrultusunda hareket edebilmemizi, kendimizi savunabilmemizi, duygularımızı dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmemizi ve başkalarının haklarını çiğnemedi, kendi haklarımızı kullanabilmemizi mümkün kılar (Alberti ve Emmons, 2002; Freeman ve Adams, 1999).

Atılgan davranış biçimi; insan ilişkilerinde eşitliği gözetmek, insanları eşit görmek, zayıf olan tarafı kişisel güçle donatarak güç dengesini sağlamak ve herkesin kazanmasını mümkün kılmaktır (Alberti ve Emmons, 2002).

Kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmek; kariyer, ilişkiler, hayat tarzı ve zamanı programlama ile ilgili kararlar verebilme, sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama, kendi düşüncesine güvenme, hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme, insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamına gelmektedir (Alberti ve Emmons, 2002).

Endişe duymadan kendini savunmak; hayır diyebilmek, zaman ve enerji ile ilgili sınırlar koymak, eleştirilere, küçümsemelere ve öfke krizlerine tepki göstermek, bir fikri ifade etmek ve desteklemektir (Alberti ve Emmons, 2002).

Duyguları dürüstçe ve rahatlıkla ifade etmek; karşıt bir görüşü dile getirebilmek, gerektiğinde öfkeyi dışa vurmak, arkadaşlık veya ilgi göstermek, korku veya endişeyi kabul etmek, doğal davranmak ve bütün bunların hepsini rahatça yapmak demektir (Alberti ve Emmons, 2002).

Haklarını kullanmak ise; bir vatandaş, bir tüketici, bir örgüt, okul ya da çalışma grubu üyesi veya sosyal olaylar hakkında görüş belirten bir katılımcı olarak değişiklik için uğraş vermek, kendinin ve başkalarının haklarına yapılan saldırılara tepki göstermektir (Alberti ve Emmons, 2002).

Başkalarının haklarını çiğnememek ise; kişisel hedeflere, başka insanların eleştirisine maruz kalmadan, onlara zarar vermeden, onları korkutmadan ve manipüle etmeden ulaşmak anlamını taşımaktadır. Atılğan davranış hayatımızdaki diğer insanlara da değer veren olumlu davranışlar bütünü olarak görülebilir (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılğan iletişim diğer kişilerin saygınlığını göz önünde bulundurarak düşünceleri ve hissedilenleri olumlu, dürüst ve açık yüreklilik ile rahat ve güvenli bir şekilde ifade edebilmektir (Fortinash ve Holoday-Worret, 1996).

Atılğan iletişimi kullanan kişi kendisinin ve başkalarının haklarına duyarlıdır. Sosyal anlamda atılğanlık, kim olduğumuz, nasıl yaşadığımız, ne yaptığımız ve ne istediğimiz hakkında başkalarıyla iletişim kurabilme ve kendimiz hakkında konuşurken kendimizi rahat hissetmemizi sağlama yeteneğidir (Tanığ, 1993a; Aştı, 1995; Üstün, 1995; Phelps ve Austin, 1997; Buzlu, 1999; Bal, 2003). Kendini ifade etmek ve kendi kararlarını kendi vermek, kaybetmek ve kazanmaktan daha önemlidir. Her zaman amaçlarına ulaşamayabilir, ancak atılğan davranmış olmak sonuçlardan daha değerlidir. İster olumlu ister olumsuz bir şey söylesin, bunu gururunuzu zedelemekten sizi incitmeden yapar (Phelps ve Austin, 1997).

Atılğanlık, istekte bulunabilmek, direkt olarak aynı fikirde olmadığını ifade edebilmektir. İletişimin başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasında kişisel hak ve düşünceler önem kazanır (Kearney ve ark., 1984).

2.4. Atılğan Davranış Gösteren Kişilerin Nitelikleri

Söylemek istediğini direkt cümlelerle ifade eder ve tarafsız kelimeler kullanırlar. Önem verir izlenimi yaratan dikkatli bir dinleyicidirler. Diğer insanların gözlerine bakabilirler, uygun jestlerle doğal sözel ifadeler ve iyi ayarlanmış yetişkin bir ses tonuyla uygun yüz ifadesi kullanırlar. Çocuksu savunmalar yapmaktan kaçınırlar, başkalarıyla her zaman aynı fikirde olamayacaklarını kabul edebilirler. Görüşlerini olumlu fakat kestirip atmaya ifade edebilirler. Seçimler yaparken uygun şekilde

“evet” veya “hayır” diyebilirler. Nazik fakat gerektiğinde kesindirler ve işe yarar sonuçları tartışabilirler. Yakın ilişkiler kurarlar, birçok kişilerarası gereksinimleri saptar ve karşılarlar. Kendi kararlarını alır ve hedeflerini gerçekleştirirler. Olumlu ve olumsuz duygularını dürüst ve uygun şekilde ifade edebilirler. Atılgan kişi kendini yükseltendir, olumludur (Tanıĝ, 1993a; Ayaz, 2002).

2.5. Atılgan Davranışın Önemli Özellikleri

1. Kendini ifadeye dayalıdır.
2. Başkalarının haklarına saygı gösterir.
3. Dürüştür.
4. Dolaysızdır ve kesindir.
5. İlişkide her iki tarafın eşitliğine ve yararına güdümlüdür.
6. Duyguların, hakların, gerçeklerin, görüşlerin, ricaların ve sınırların söze dökülmesidir.
7. İletilmek istenen mesaj için göz teması, ses, vücut duruşu, yüz ifadesi, el ve vücut hareketleri, mesafe, zamanlama, akıcılık ve dinleme gibi öğelerden yararlanır.
8. Evrensel değil, kişiye ve duruma uygundur.
9. Toplumsal sorumluluk üstlenmektir.
10. İnsanın doğasında yoktur, öğrenilir (Tanıĝ, 1993a; Ayaz, 2002).

2.6. Atılgan Davranış Tarzının Öğeleri

Atılgan davranış tarzını sistemli bir şekilde inceleyen davranış bilimciler, atılgan bir eyleme katkıda bulunan birkaç önemli öge olduğu sonucuna varmıştır. Bu konudaki araştırmaların çoğu Avrupa kökenli Kuzey Amerika’lılarla yapılmıştır (Alberti ve Emmons, 2002; Özcan, 1996).

2.6.1 Göz Teması

Bir başka insanla konuşurken nereye bakıldığı çok önemlidir. Konuşulan kişiye bakmak içten olduğunun mesajını verebilir ve söylenilenin daha etkili olmasını sağlar. Kişi sürekli başka tarafa bakar ya da gözlerini kaçırırsa karşımızdaki kişi sizin kendinize güvenmediğinizi veya onu ciddiye almadığımızı düşünür. Öte yandan çok ısrarlı bakarsanız, konuştuğunuz kişiye rahatsızlık verirsiniz (Alberti ve Emmons, 2002; Özcan, 1996).

2.6.2. Vücut Duruşu

Konuşma esnasında tüm beden ile karşısındakine dönerek onu dinlemeyi içerir. Bu duruş konuşmanın daha özel ve sıcak olmasına yardımcı olur. Kollarını göğsünde

kavuşturan kişinin, savunmaya geçtiği veya güvensiz olduğu düşünülebilir. Elini beline dayamak, kavgaya hazır ve karşısındakine üstünlük taslama olarak algılanabilir. Hareketsiz, donmuş kalmış bir kişi, korkmuş olarak değerlendirilebilir (Alberti ve Emmons, 2002; Özcan, 1996).

2.6.3. Mesafe / Fiziksel Temas

Bir insanla aradaki mesafe iletişimi büyük ölçüde etkiler. Bir insana çok yakın oturmak veya ona yakın durmak, eğer insanlar sıkışık bir kalabalığın içinde değillerse, ilişkinin mahrem olduğunu düşündürür. Eli omuza, sırta koymak, koluna, eline değmek iki kişi arasındaki ilişkiye belirli bir özellik, yakınlık ve sıcaklık katar. Birisine çok yaklaşmak ise kişiyi kızdırabilir, saldırganlaşmasına neden olabilir veya aradaki ilişkiye mahrem bir anlam katabilir. Atılgan bireyler başkalarını rahatsız etmeyecek mesafeden konuşur (Alberti ve Emmons, 2002; Baltaş ve Baltaş, 1997).

2.6.4. El ve Vücut Hareketleri

Uygun el ve vücut hareketleri ile sözcükleri desteklemek mesaja açıklık ve sıcaklık katabilir. Doğal bir şekilde yapılan el ve vücut hareketleri sınırlı ve anlamsız olmaması kaydıyla, aynı zamanda konuşmacının açık, kendine güvenli ve spontan olduğunu gösterir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.6.5. Yüz İfadesi

Mesajın etkili olması için, yüz ifadesi de ona uygun olmalıdır. Kişi öfkesini dile getiriyorsa yüzünde gülümseyen bir ifadenin olmaması gerekir (Alberti ve Emmons, 2002; Özcan, 1996).

2.6.6. Ses Tonu

Sesin kullanım tarzı, insanlarla iletişimin önemli bir parçasıdır. Aynı kelimeler öfke ve neşe ile söylendiğinde farklı mesajlar verilir. İyi ayarlanmış bir ses tonu ikna edicidir. İnişsiz çıkışsız fısıltı ile konuşulduğunda mesaj ciddiye alınmayabilir. Bağırıldığı zaman ise karşıdaki kişi savunmaya geçer ve iletişim sekteye uğrar. Sesin etkili biçimde kullanılması, kişinin atılgan birey ses tonunda kendine güvendiğini ve üstünlük kurmadığını iletir (Alberti ve Emmons, 2002; Özcan, 1996; Baltaş ve Baltaş, 1997).

2.6.7. Akıcılık

Her türlü iletişimde, söylenmek istenen şeyin anlaşılması için akıcı bir konuşma yapmak çok etkilidir. Açık ve telaşsız bir şekilde söylenen mesajlar hem daha kolay anlaşılırlar, hem de daha etkili olurlar (Alberti ve Emmons, 2002).

2.6.8. Zamanlama

Kendini doğal olarak ifade eden bir kişinin hayatı daha berrak olacak ve duyguları üzerinde yoğunlaşmaya fırsat bulacaktır. Ancak bazı zamanlar, kuvvetli bir duyguyu tartışmak için özellikle fırsat yaratmak gerekebilir. Bunu yaparken, rahatsız edilmeyeceği bir yer ve zaman dilimi seçmesi gerekir. Başka insanların yanında tartışmaya girmek başka sorunlar yaratabilir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.6.9. Dinleme

Atılgan dinleme; başka meşguliyetleri bir yana bırakarak, enerjisi konuşan kişi üzerinde yoğunlaştırmak, kendini ona ayarlamak, göz teması kurmak, dinlediğini göstermek için başını sallamak, konuşan kişiye dokunarak ilgiyi belirtmek, söylenen şeylerin ardına gizli olan mesaj ve duyguları yorumlamadan veya hemen cevap vermeden, anlamaya çalışmaktır. Atılgan davranış tarzının diğer öğeleri gibi, dinleme de öğrenilebilir bir beceridir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.6.10. Düşünceler

Atılganlığın doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir ögesi de düşünme sürecidir. Atılganlıkla ilgili doğru düşünceler geliştirmek önemlidir. Atılganlık süreci içerisinde düşünceler de geliştirilebilir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.7. Atılgan Davranış Biçimleri

2.7.1. Temel Atılganlık

Bireyin, ihtiyaçlarını, isteklerini, fikir ve duygularını farkına varıp dile getirmesini içerir. Genellikle, basitçe “Ben istiyorum” ya da “Ben hissediyorum” şeklinde cümle kurmaktır (Rugancı, 2001; Rugancı, 2006; Ayaz, 2002; Bal, 2003).

2.7.2. Empatik Atılganlık

Bireyin kendini karşı tarafın yerine koyarak onun ihtiyaç, istek, fikir ve duygularını anlamaya çalışması esasına dayanır. Genellikle iki aşaması vardır. İlk aşama karşısındakinin içinde bulunduğu durumu ve duyguları anlamak. İkinci aşama kişinin kendi haklarını da kollayan biçimde bu anlayışı dile getirmektir. Örneğin; “Gerçekten çok meşgul olduğumu biliyorum. Ama ilişkimizin senin için de önemli olduğunu hissetmek istiyorum. Bu nedenle senden bana, yalnızca ikimizin beraber olacağı bir zaman ayırmanı istiyorum” (Rugancı, 2001; Ayaz, 2002; Bal, 2003; Poussard, 2002).

2.7.3. Uzlaşma Atılğan Davranışı

Anlaşmazlık durumlarında hangi noktalarda uzlaşmaya vardığını, karşı tarafın ne istediğini ve bireyin kendi isteklerini ayırtlaştırıp dile getirmesini içerir. Örneğin; “Anladığıma göre A projesinin öncelikli olduğu konusunda hem fikiriz. Şimdi siz benden B projesine ağırlık vermemi istiyorsunuz, şu anki önceliğimizi gözden geçirmemizi teklif ediyorum” şeklinde bir ifade anlaşmazlığın somutlaştırılması, yanlış anlamaların önlenmesi ve uzlaşmaya davet anlamı içerir (Poussard, 2002).

2.7.4. Olumsuz Duygularla Başaçıkmda Atılğan Davranış

Karşı tarafın herhangi bir davranışı dolayısıyla hissedilen rahatsızlık duygusunun karşı tarafı suçlamadan dile getirilmesidir. Örneğin, “Bu konu ile ilgili konuşmayı senin dönüşüne bırakırsak, iş bir sonraki haftaya kalacak, bu benim canımı sıkıyor, istersen cuma öğle yemeğinde görüşelim”. Burada kendi sınırlarını korumak, diğerlerinin de önceliklerini anlamaya çalışmak ve uzlaşma sağlayacak bir tavır göstermek söz konusudur (Poussard, 2002).

2.7.5. Sonuç Bildiren Atılğan Davranış

Karşı tarafın problem yaratan davranışına ilişkin yaşanabilecek sonuçları dile getirmeyi içerir. Örneğin; “Bu durum bir kere daha tekrar ederse, resmi işlemlere başvurmak zorunda kalacağım, bunu yapmak istemiyorum”. Bu ilk bakışta saldırgan bir tutum gibi algılanır, sonucu bildiren kişinin sahip olduğu haklar, bu hakları genelde nasıl kullandığı ve bunun ortamda nasıl karşılandığı önemlidir (Poussard, 2002).

2.7.6. Soru Yolu ile Atılğan Davranış

Karşı tarafın ihtiyaç, istek, fikir ve duyguları açık olmadığında soru sorulmasına veya talepte bulunmaya dayanır. Örneğin, “Bu sizin için neden sorun oluşturuyor?”, “O halde sizin tercihiniz nedir?”, “Bölümünüzün bu konuda ne hissettiğini öğrenmek isterim?” vb. Burada saldırganlık ve atılğanlık arasındaki sınıra dikkat etmek gerekir (Poussard, 2002).

Araştırmalar, kişilerin kendilerini ifade edebilmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak, benlik saygılarını arttırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha etkin iletişim kurabildiklerini göstermektedir. Atılğanlık anlamlı durumlarda ve insanlarla olan ilişkilerde eşitlik ve işbirliği sağlamak amacı ile geliştirilmelidir (Tanıç, 1993b).

2.8. Atılğan Davranış Geliştirme

Atılğan olmak bir öğrenme sürecidir ve bu süreç bazıları için daha uzun olabilir. Ama sürecin kendisi çok zor değildir ve ödüllendiricidir. Atılğan olabilmek öncelikle, aktif dinleme ve izlenim konusunda bilinçlilik gerektirir. Gerçekte ne söylendiği ve yapıldığı en önemlidir. Yalancı, seçici, ayırıcı, savunucu, tuzak kurucu, duyarsız dinleme şekilleri iletişimi bozar. Muhtemelen kişi sahip olduğu iletişim becerilerinin çoğunun farkında değildir. İletişim becerilerini geliştirebilmek için önce kişi kendini tanımalı, insanlarla ilişki kurma yeterliliğine güvenmeli, başkalarının gereksinimlerine duyarlı ve tutarlı olmalıdır. Anksiyete belirtileri bilinmeli, sözel olmayan tepkilere dikkat edilmelidir. Kelimeler dikkatli kullanılmalı, farklılıklar tanınabilmeli, kişi kendi eylem ve yanıtlarını tanımalı ve değerlendirmelidir (Tanığ, 1993b).

Fiziksel olarak kişinin kendini tanıma biçimi özgüveni hakkında belirgin bir mesaj iletir. Duruş ve beden dili duyguları yansıtır ve gerçekte seçilen kelimeler kadar başkalarının algıları üzerine etki gösterir. Kendine güvenen ve ilgili bir görünüm verebilmek için dik uyanık bir duruş sergilenmelidir. Direkt göz teması kurulmalı, nasıl bir yüz ifadesi takınıldığının farkında olunmalıdır. Belirsizlik ve güvensizlik gösteren elleri ovuşturmak gibi sinirli hareketler yapmaktan kaçınılmalıdır. Giyim ve davranış şekli uzun süreli bir etki bırakır. Doğru bir imaj verilemiyorsa herhangi bir mesajı iletmede sorun var demektir (Burnard, 1992; Tanığ, 1993b).

Atılğanlıkla ilgili doğru "düşünceler" geliştirmek önemlidir. Düşünceler, inanışlar, yaklaşımlar ve duygular davranışların art-yapısını oluşturur. Atılğan eylem gerektiren duruma tepki verebilmek için aklın özgürce çalışabilmesi gerekir. Yanlış yaklaşımlar, inanışlar ve düşünceler doğal hareket etmekten alıkoyar (Burnard, 1992; Tanığ, 1993b).

2.9. Atılğan Davranış Sergileyebilmek İçin Gerekli Adımlar

1. Kişi kendi davranışlarını gözlemlemelidir. Kendisi ve davranışları hakkında hissettiklerini değerlendirmelidir. Kişi kendisini yeterince ifade edebiliyor mu? İnsanlarla ilişkilerindeki etkinliği kendisini tatmin ediyor mu?

2. Kişi kendi atılğanlığını izlemelidir. Kişi davranışlarını değiştirmeden bir hafta süre ile not etmelidir. Her gün, atılğan davranılan, atılğan davranılmayan ve atılğan davranmak zorunda kalmamak için kaçınılan durumlar kayıt edilmelidir.

3. Kişi kendisine gerçekçi amaçlar belirlemelidir. Kişi kendisini değerlendirerek atılğanlığını geliştirmek için belirli hedefler seçebilir. Daha etkin olmak istenilen

durumlar ve ilişkiler belirlenmelidir. Küçük, az riskli bir adımla başlayarak başarı şansı arttırılabilir.

4. Belli bir durum üstünde yoğunlaşılmalıdır. Gözler kapatılarak, belli bir durumla nasıl başa çıkıldığı hayal edilmelidir. Bütün ayrıntılar hayal ile canlandırılır. Durumu yaşarken ve sonrasında hissedilen duygular da unutulmamalıdır.

5. Kişi kendi tepkilerini gözden geçirmelidir. Bir önceki adımdaki davranışlar seyir defterine kaydedilmelidir. Göz teması, vücut duruşu, el ve vücut hareketleri, yüz ifadesi, ses, mesajın içeriği gibi atılganlık öğelerinden de yararlanılmalıdır. Hatırlanılan olayda sergilenilen davranışın öğeleri, düşünceler de dahil olmak üzere dikkatle analiz edilmelidir. Kişinin güçlü yanları not edilmelidir. Saldırgan veya atılgan olmayan yaklaşımların bilincinde olunmalıdır. Kişi kendisini acı veren durumlara sokmak için zorlamamalıdır. Öte yandan, biraz rahatsızlık veren durumlarda gelişme fırsatları kaçırılmamalıdır.

6. Etkin bir model gözlemlenmelidir. Aynı durumla iyi bir şekilde başa çıkabilen birisini seyretmek çok yararlı olur. Üsluba dikkat edilmelidir. Sözler daha az önemlidir. Eğer model olarak seçilen kişi arkadaş ise yaklaşımı ve sonuçları onunla tartışılabilir.

7. Alternatif tepkiler düşünülmalıdır. Bu durumda başka ne şekilde hareket edilebilirdi? Tarzınız daha dolaysız olabilir miydi? Daha kesin? Daha az kırıncı? gibi. Atılgan olmayan, atılgan ve saldırgan olan tepkiler ayırt edilmelidir.

8. Kişi kendisini durumun içinde hayal etmelidir. Gözler kapatılır ve örnek durumla etkin bir şekilde başa çıkmaya çalışıldığı düşünülür. 6. adımdaki modele benzer bir şekilde davranılabilir ya da başka bir davranış şekli seçilebilir. Atılgan olmaya çalışırken kişi kendi kişiliğinin çok dışına çıkmamalıdır. Kişi hayalinde önüne çıkan engelleri aşmak için stratejiler geliştirmelidir. Eğer olumsuz düşünceler atılganlığın önüne çıkarsa, onların yerine olumlu yargılar yerleştirilmelidir. Kişi kendisini düzelterek ilerlemelidir. Atılgan tepkisini aksatan engellerle uğraştığını hayalinde canlandırmalıdır. Durumla yeteri kadar iyi başa çıkabildiğinden emin olana kadar bu adım tekrarlanmalıdır.

9. Olumlu düşünme egzersizi yapılmalıdır. Kişi kendisi ile ilgili birkaç olumlu yargı sıralamalıdır. Bu yargıları kendi kendisine birkaç kez tekrarlamalıdır.

10. İhtiyaç duyulduğunda yardım istenmelidir. Atılgan olma süreci, kişinin kendisini biraz zorlamasını gerektirebilir. Eğer gözünde canlandırdığı durumlarla tek başına başa çıkamayacağını hissediyorsa, yetkin bir profesyonelden yardım istenmelidir.

11. Denemeler yapılmalıdır. Kişi kendi davranışlarını inceler, seçenekleri düşünür, daha uygun davranabilen bir modeli izler ve kendisi hakkında bazı olumlu düşünceler üretir. Şimdi örnek durumla başa çıkmak için yeni yollar denemeye hazırdır. Daha ileriye gitmek için 6, 7, 8 ve 9. adımları tekrar etmek gerekebilir. Denenecek yeni yol daha etkin bir davranış şekli olmalıdır. Daha etkin olan alternatif bir davranış şekli seçtikten sonra bir arkadaş ile model durum oyunu oynanabilir. Seçilen yeni tepki kalıbının dışına çıkmamaya çalışılmalıdır. Bu adımda, amaçların çok netleşmemiş olması can sıkılmamalıdır. Yeni davranış becerilerini denerken, ne istendiğinin daha çok farkına varılacaktır.

12. Eleştiri yapılması istenmelidir. Bu adım, aslında 5. adımın bir tekrarıdır. Ondaki farkı, davranışların olumlu yanlarının vurgulanmasıdır. Güçlü yanların farkına varılıp, zayıf yanların kuvvetlendirilmesi için çaba gösterilmelidir.

13. Davranışlar şekillendirilmelidir. Bunun için 8, 9, 11 ve 12. adımların gerektiği kadar tekrarlanması önemlidir. Davranışlar şekillendirildiğinde amacın ne olduğundan giderek daha da çok emin olunur. Bu şekillendirme, durumla rahatça başa çıkabileceği hissedilene kadar sürmelidir.

14. Kişi kendisine bir "gerçek dünya" sınavı vermelidir. Şimdi, yeni tepki kalıbını sınamaya hazır olunmalıdır. Bu noktaya kadar bütün hazırlıklar göreceli olarak güvenli bir ortamda yapılır. Yine de, harcanan dikkat ve tekrarlanan denemeler kişiyi nerede ise otomatik olarak tepki vermeye hazır hale getirir. Şimdi gerçek bir denemeye hazır olmalıdır. Eğer kişi bu konuda isteksiz ise, belki de daha fazla prova yapmalı veya yardıma başvurmalıdır (8-12. Adım'lar tekrarlanır). Niyetten eyleme geçmek, kişinin kendisine karşı atılgan olması belki de en önemli adımdır.

15. Sınav değerlendirilmelidir. Gerçek dünyada yapılan denemelerin nasıl gittiği seyir defterine kaydedilir. Genel sonuç, etkinlik ile ilgili izlenimler ve davranışların özel öğeleri yazılmalıdır. Eğer bir arkadaş sizi gözlemlediyse, ondan yorum istenmelidir. Dil kullanım etkinliği için bir ses kayıt cihazı kullanıldıysa, band dinlenmelidir. Bu adım, öğrenme sürecinin önemli bir aşamasıdır.

16. Kişi kendisini eğitmeye devam etmelidir. Sorun çıkarıcı durumlarla ilgili uygun davranışlar geliştirmeye yardımcı olan yöntemler tekrarlanmalıdır. Kişi kendi değişim programını planlamalıdır.

17. Kişinin güç alabileceği bir sistem kurulmalıdır. Bağımsız bir davranış kalıbı oluşturmanın son adımı olarak, desteğe ve ödüllere ihtiyaç olduğunu çok iyi anlamak gerekir. Yeni atılganlık becerilerini yitirmemek için çevrede bir ödül sistemi

oluşturulmalıdır. Örneğin, kişi kendisini başarılı bir şekilde ifade ettiği zaman yaşadığı duyguyu bilir. En az bunun kadar olumlu olan bir diğer şey de, insanların kişinin gelişmesine olumlu tepki göstermeyi sürdürmeleridir. Çevreye ve ilişkilere özgü bazı güç verici öğelerin bir listesi çıkarılarak yazılmalıdır. Atılganlığı geliştirmeye yardımcı olacak bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Hiçbir sistem herkes için doğru değildir (Alberti ve Emmons, 2002).

Girişimci davranabilmek için olumsuz tepkiye hazır olabilmek, olumsuz tepkiye rağmen istekleri iletebilmek gereklidir, insanların farklı hedef ve düşüncelere sahip olduklarını kabullenmek, girişimci davranabilmek için temel ilkelerdendir (Terakye, 1998).

2.10. Atılgan Davranışı Öğrenmede Yararlı Olabilecek Noktalar

Kişi kendisini daha pasif ya da daha sinirli hissettiği durumları analiz etmelidir. "Açık olunduğunda karşıdakinin kırılacağını düşünmek" gibi güçlük yaratan yargılar değerlendirilmelidir (Kendinizi uygun ifade ettiğinizde karşınızdakinin öfke veya kederinden siz sorumlu olmazsınız). "Hayır" demek güç müdür? Yapmak istenilmeyen şeylerin neden yapıldığı araştırılmalıdır. Önce kendinizi düşünmeniz ayıplanacak şey değildir düşüncesi geliştirilmelidir. Cahil-akılsız görünmemek kaygısı ile çekinik mi davranıyorsunuz? Kişi kendisine hata yapma izni vermelidir. Eleştirilerden korunmak temel amaç olmamalı, incinebilmek de göze alınmalıdır. Bir şey doğrudan ve olumlu şekilde söylenmelidir. Problemin boyutuna uygun tepki verilmelidir. Karşıdaki kişinin hakları ve duyguları gözetilmelidir. Girişimci olamamaya neden olan problemler belirlenip egzersiz yapılmalıdır (Terakye, 1998).

2.10.1. Atılganlık Eğitimi

Bireyin kişilerarası ilişkilerinde, kendi düşünce ve duygularını kendine güvenli, fakat sosyal ortama uygun bir biçimde ifade etmesini amaçlar (Cüceloğlu, 1992). Bu eğitim bireyin öz saygısını ve güvenini artırır. Bireye eleştiriyi kabul etme yöntemlerini, stresle etkili başetme yollarını öğretir. Ayrıca kendisi ile olumlu iletişimde bulunmasını, çekingen, girişken ve saldırgan davranış arasındaki farkı anlayabilmesini sağlar. Başkalarını zorlamadan, çatışmadan ve başkaları tarafından zorlanmaya izin vermeden kişisel haklarını nasıl koruyacağını öğretir (Çulha ve Dereli, 1987; Johnson, 1996; Buzlu, 1999).

2.11. İş Hayatında Atılganlık

İşyerinde kişinin kendisini atılgan olarak ifade etmesi için birçok yol vardır. Atılgan davranarak karar verme becerileri geliştirilmelidir. Uzlaşma tartışmaları daha etkin hale getirilmelidir. Öfkeli müşteriler, patronlar, çalışma arkadaşları ve diğer zor insanlara atılgan davranılmalıdır. Bazen işyerinde performans anksiyetesi sorun olabilir. Endişelerden kurtulmak, atılganlık eğitiminin başlangıç nedenidir ve sürecin çok önemli bir kısmını teşkil etmektedir. İş yerinde sorun ve ihtilâfları çözmek, tartışarak uzlaşmak gibi konularda yapıcı karşı çıkmaya izin veren, hatta cesaretlendiren bir ortam yaratılarak ilerleme kaydedilebilir. Farklı fikirler dile getirildiği zaman, herkesin katkısının kuvvetli yanlarının üzerine inşa edilen tavizlerde uzlaşmak mümkün olur. Birçok insanın fikir yürütmesiyle ortaya çıkan çözümler genellikle işe yarar; sansür veya eleştiri olmadan düşünceler uyarılırsa, sonuç yaratıcılıktır (Alberti ve Emmons, 2002).

2.11.1. İşyeri İlişkileri

İşyerindeki kişilerle geçinmek, iş arkadaşları arasında bir yer edinme anlamına gelir. Kişilerle geçinebilmesi, kişinin kendisine o ortamda bir yer edinmeye karar vermesine bağlıdır. Bu da, iş arkadaşları ile karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki geliştirmek anlamını taşır.

İşyeri ilişkilerini geliştirmek için;

- Dürüstlük sürdürülmeli, oyunlar oynamaktan kaçınılmalıdır.
- Öfke belli edilmeden 10' a kadar sayılmalıdır.
- Aynı fikirde olunmasa bile karşıdaki kişi dinlenmelidir.
- Kişi kendisine "Ben onun yerinde olsaydım, nasıl hissederdim?" diye sormalıdır.
- Düşünceler açıklanmalı ama onların Tanrının emirleri değil, sadece düşünce oldukları unutulmamalıdır.
- Düşünülmelidir: Yıldız olmak mı? İş bitirmek mi daha önemli?
- Hataların sorumluluğu kabul edilmelidir. Başarılar için de takdir edilmek kabul edilmelidir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.11.2. Amirler ile İlişkiler

İş ile ilgili bir eleştiri alındığı zaman hemen geri çekilmemelidir. Kişi yanlış yapsa da sorunla başa çıkmanın yolu kendine acımasız davranmak değil, sorunu çözmektir. Eleştirinin daha belirginleştirilmesi için yardımcı olmalıdır. Bu yaklaşım kişinin kendisini geliştirmesi için gerekli değişiklikleri yapabilmesine fırsat verir.

Amirin beklentilerini ve eleştirilerini açıklığa kavuşturmak için atılınca çaba göstermek daha etkin olmayı sağlar. Kişi kendi kendisine söylenerek veya arkasından konuşarak bir "kurban" gibi davranırsa, ilerleme kaydedemez ve büyük bir olasılıkla bir düşman kazanır. Amirin eleştiri kalıpları belirlenmeye çalışılmalı eğer bir şey keşfedilirse, istediğinin ne olduğu ona atılınca sorulmalıdır. "Önerilerimi verilerle desteklememi tercih ediyorsunuz, değil mi?" ifadesi bu yaklaşıma örnek olabilir. Bu şekilde yanlış anlama engellenerek zaman kazanılır ve gelecekte de aynı şey için eleştiri riski önlenmiş olur.

Amir açısından işyerinde atılmalıkta zamanlama önemlidir. Eğer bir amirle herkesin önünde veya o çok meşgul olduğu zaman tartışılırsa, söylenene dikkat etmesi az bir olasılıktır. Bunun yerine, amir yalnızken ve sakin bir zamanda konuşmak için özen gösterilmeli, hatta özel bir görüşme ayarlanmalıdır (Alberti ve Emmons, 2002).

2.11.3. Atılınca Amirlik Yapmak

Kişi iyi işyeri ilişkilerini temel alarak kendisinin atılınca yönetim stilini oluşturabilir. Dürüstlük, sorumluluk, işbirliği, grup çalışması, karşılıklı saygı temelinde çalışanlar dinlenmeli ve söylemek istediklerine kulak verilmelidir. Personel ile birlikte çalışılmalı, nelere ihtiyaç duyulduğu amir tarafından fark edilmelidir. İnsan olarak herkesin eşit olduğu unutulmamalıdır. Direktif verirken açık ve dolaysız olmalı, karar verici kişi ve lider olma sorumluluğu alınmalıdır. Kişi değil, yaptığı iş adil bir biçimde eleştirilmeli ve övülmelidir. Bir yönetici hem önderlik etmeli, hem de destek vermelidir. Amir grup ruhu oluşturmalı, beklentiler açıkça ifade edilmeli, çalışanlar motive edilip atılınca karşılaşmaları için cesaretlendirilmelidir (Alberti ve Emmons, 2002).

2.12. Atılınca ve Ebelik Profesyonelleri

Kişilerarası davranış biçimlerinden biri olan atılınca davranma, bireylerin ve dolayısı ile ebelerin, hem kendi yaşamlarından doyum bulma duygusuna, hem de başka bireylerle olan ilişkilerinin niteliğine olumlu katkıda bulunur (Karaaslan ve Çam, 1998). Gerçekte atılınca davranış, duyguların dürüst açıklanmasıdır. Atılınca davranma kendi gereksinimlerini karşılarken, başkalarına dürüst ve açık bir şekilde davranılmasıdır. Bu davranış şekli kişinin kendisine olan güvenini artırır ve başkalarının da kendisine açık

ve net davranmasını sağlar (Alberti ve Emmons, 2002; Tanış, 1993a). Böylece, atılğan davranma, ebeler ve bireyler arasında karşılıklı güven oluşturmaya yardım eder.

Atılğanlığı geliştirebilen ve sürdürebilen sağlık çalışanları olarak ebeler, insanlara saygı duydukları için farklılıklarını, değerlerini kabul eder ve ilişki içerisinde olduğu tüm insanlar ile sağlıklı ilişkiler kurarlar (Townend, 2007).

Atılğan davranış ile ebe kendi dūřüncelerini, duygularını ve gereksinimlerini anlayabilir. Kendisini tanıyarak değerlerinin farkında olan ebe diğer insanların da onu iyi anlamalarını sağlar. Bununla birlikte insanlar hakkında ne dūřündüđünün ne hissettiğinin açık, dürüst ve saygılı bir biçimde kabul edilmesi ve söylenmesi kişinin kendisini anlamasının da ötesinde diğer insanlarında kişiye daha iyi anlamalarını sağlar. Dūřüncelerini, hissettiklerini ve davranışlarını atılğanca ifade edebilmek meslek üyelerini, hastaları ve diğer bireyleri olumlu etkiler. Bařka bir deyişle kendi yaşam kontrolünü alan ebelik profesyonelleri kendi yaşam alanlarının yanı sıra iř yaşamlarında da daha mutlu ve doyumlu olurlar (Leebov, 2003).

Tüm sağlık çalışanları gibi ebelik profesyonellerinin de çalışma koşulları güçtür. Bu güç koşullara rağmen atılğan davranabilen ebeler olaylara doğru ve uygun yanıtlar verir. Çalışma koşullarını var olan olanaklar doğrultusunda olumlu yönde etkileyebilir. Bunların yanı sıra atılğan ebe, profesyonelliğine uygun olmayan bir iş verildiğinde suçluluk duymadan "hayır" diyebilir ve yanlış olduğundan şüphelendiği bir durum karşısında soru sormak ve açıklama istemek için kendine güvenir. Bu ebeler önemli bir duygu olan "öz-güven" duygusunu kazanırlar (Tanış, 1993a; Leebov, 2003).

Ebelerin açık ve dürüst iletişimi, diğerlerini cesaretlendiren işbirliği sürecini yaratır. Bu süreç, beraber üretmek için tüm ekip üyelerinin sorumluluklarını üstlenmesini, en iyi sağlık hizmetini sunmasını ve ebenin meslektaşları ve diğer ekip üyeleri ile doyumlu ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlar (Townend, 2007; Tanış, 1993a).

Sağlık çalışanlarından oluşan bir ekipte farklı güçleri, yetenekleri ve karakterleri olan insanlar bir takım oluşturur. Bu takımdaki ebeler, ancak atılğan olduklarında diğer ekip üyeleri ile beraber çalışırken başarılı ve yaratıcı olurlar (Townend, 2007).

Atılğanlık, kişisel stresler ile baş edebilmeyi öğrenmeyi sağlar. Ayrıca ebenin kendisini ve hizmet verdiği bireyi savunmak için gerek duyduğu güveni verir. Hasta savunuculuğu, önemli bir ebelik rolüdür. Ebenin bu rolü etkin olarak kullanabilmesi için atılğan davranması gerekir (Tanış, 1993a).

Ebeler profesyonel bir ebe izlenimi verebilmek ve bu izlenime uygun davranabilmek için atılğan olmalıdırlar. Lider konumda olan ebelik profesyonelleri eğitici rollerini kullanırken de atılğanlığı öğrenmek zorundadır (Tanığ, 1993b).

İletişim süreçlerinde ebe bazen atılğan olabilirken bazen de hem pasif (çekinik, itaatkâr, boyun eğici) hem de agresif (saldırğan) olabilir. Örneğin, diğer meslektaşlarına karşı atılğan olabilirken yöneticilerine karşı itaatkâr olmaya eğilimli olabilir ya da otoriter bir tutum karşısında saldırğan olabilir. Atılğan davranan ebelik profesyoneli, hedefler saptar, kararlı olarak bu hedeflere doğru ilerler ve yapılan faaliyetlerin sonuçlarının sorumluluğu kabul eder (Tanığ, 1993a).

Kadınlara fedakârlık, alçak gönüllülük ve başkalarına hizmet etmeye değer vermeleri öğretilmiştir. Düşüncelerini veya duygularını belirtmemeleri öğretilmiştir. Kadın meslek üyeleri olan ebeler doğal olarak pasif rol üstlenmişlerdir. Gerçek atılğanlık ise tüm bireylerin duygularını ve gereksinimlerini ifade etmelerinin hakları olduğunu kabul eder. Ancak okuyan, çalışan ve sorgulayan çağdaş ebeler atılğanlık ile özgüvene, tartışmayı cesaretlendiren bir iş çevresine ve risk alabilme yeterliliğine sahip olur. Ayrıca diğer bireylerin görüş ve değerlerine açıktır (Tanığ, 1993a; Phelps ve Austin, 1997).

2.12.1. Atılğanlığın Ebelik Profesyonellerine Kazandırdığı Yararlar

Atılğanlık ebelerin çalışma performanslarının gelişmesine, kendilerini tanımlarına yardımcı olur. Ayrıca bakım kalitesinin ve disiplinler arası iletişimin gelişmesine katkı sağlar (Terakye, 1998).

Atılğan davranan ebelik profesyonelleri kendini tanıyan, kabullenen ve güvenli bireyler olarak stresörlere karşı daha etkin baş etme gücü kazanır. Kişisel gücünü, bağımsız karar verme ve otonomisini artırır. Çevresiyle eşit ilişkiler geliştirerek kişiler arası ilişkilerde doyumu artırır. Kendini tanımayı geliştirir. Performansını ve iş doyumunu artırır. Anksiyete duymadan duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardım eder (Terakye, 1998).

Ebelik profesyonelleri, atılğanlığın artırılmasında yararlı olan "4-R yöntemini" kullanarak amaçlarına ulaşabilirler.

- Report (Rapor) : Sizi ilgilendiren olayın ne olduğunun belirtilmesidir. Sorunun ve durumun tanımlanmasıdır.
- Relate (Anlatma) : Bu durumun sizin duygularınızı ve davranışlarınızı nasıl etkilediğinin tanımlanmasıdır. "Endişe ediyorum, buna inanıyorum" gibi ifadeler kullanılır.

- Request (İstek) : Değişmesini istediğiniz yönün açıkça belirtilmesidir.
- Result (Sonuç) : Değişikliğin olup olmadığı durumlardaki olumlu ve olumsuz sonuçların belirtilmesidir (Terakye, 1998).

Kendine değer veren, benlik saygısı yüksek, kişilerarası ilişkilerinde girişken davranışı olan meslek üyeleri yetiştirmek ebelik eğitiminin amaçlarından biridir. İstenilen düzeyde sağlık hizmetini vermek ve bu hizmetten doyum sağlamak ancak girişken, öz değeri ve güveni yüksek ebeler yetiştirebilmekle gerçekleşebilir (Karaaslan ve Çam, 1998). Ebeler Profesyonelleri önce kendilerine ve sonra bireylere atılma olanağı sağladıklarında doyumun verdiği geri bildirimle kendilerini "büyümüş" hissedeceklerdir (Tamğ, 1993b). Atılma davranış biçimini içselleştiren ebe insan ilişkilerinde eşitliği gözetecek ve gereksiz endişelerden arınarak mesleki çıkarları doğrultusunda hareket edebilecek, kendini, bireyi ve mesleğini savunabilecektir. Ayrıca duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilecek ve başkalarının haklarını çiğnemenin, kendi ve mesleki haklarını kullanabilecektir.

2.13. Problem Çözme Becerisi

İnsan yaşamı çözülmesi gereken değişik sayı ve yapıda sorunlar ile doludur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995). Bu problemleri çözebildiği ölçüde biyolojik ve fiziksel çevreye uyum yapabilir ve onları değiştirebilir (Doğan, 1999). Bu nedenle günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995). Problem sözcüğüyle günlük yaşamda sıkça karşılaşır veya onu sıkça kullanırız. Bu sözcük yaşamımızın herhangi bir alanında ya da herhangi bir konuda başatma gücümüzü zorlayan durumları gösterir (Doğan, 1999).

2.13.1 Problem Nedir ?

Problem, "bireyin amaca ulaşmasını engelleyen, bir çözüm veya inceleme gerektiren durum" olarak tanımlanır. Ancak bu tanıma uyan her durum problem olarak değerlendirilmeyebilir. Bir durumun bir problem olarak nitelendirilmesi için, bireyin o durumu bir problem olarak görmesi gerekir. Bunun için bireyin bir amacının olması, bu amaca ulaşmasında bir engelle karşılaşması gerekir (Cüceloğlu, 1992; Doğan, 1999).

Temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan, 1999). Bir çözüm veya ilerleme için zorunlu olan ve özel bir zamanda insan için önemi olan gerçek ve isteklerin sonuçları arasındaki denge eksikliğidir (Altun, 2003). Büyükkaragöz ve Çivici (1995) birey ya da toplumların

karşılaştığı güçlük. Kalaycı (2001) ise çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durum olarak ifade etmiştir. Bingham (1998) ise problemi bir kişinin istenen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak ifade etmiştir. Yavuzer'in (1989) tanımı, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu şeklindedir.

Problemin üç temel özelliği;

1. Problem karşılaşılan kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
2. Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
3. Kişi bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Öğülmüş, 2001; Kalaycı, 2001).

Heppner (1987) ise, problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır.

Yine Heppner'in problemlerin gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre başka bir sınıflaması ise;

1. Mevcut isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
2. Alışılmışı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
3. Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler olarak yapılmıştır (Heppner,1987).

2.14. Problem Çözme

Problem çözüme ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir. Her insan hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmektedir. İnsanın hayatı problem ve problem çözümü ile anlam kazanmaktadır. Eğitimci L. Averill bu konuda “Zahmete değer tek bir hayat biçimi, problemleri olan bir hayattır. Hiçbir istek ve tutkusu olmadan yaşamak ancak yarı yaşamaktır” demektedir(Altun, 2003).

Hayatta karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulup kavuşturulmaması, bireyin hayata uyumunda rol oynamaktadır. Bireyin yaşı, konumu ve çevre faktörleri değiştikçe problemleri de karmaşıklaşmaktadır. Problem çözüme, çözümü yaratıcı düşünmeyi gerektiren önemli ve güç bir duruma verilen bir yanıt olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2003). Bireyin amacına ulaşmasını önleyen engeli ortadan kaldırması için çaba göstermesi ve çabalarının amaca ulaşmasıdır (Doğan ve Doğan, 1994). Başka bir yaklaşıma göre bir çok sürecin bir arada kullanılması zorunlu olan bir

öğrenme türüdür (Arı ve Seçer, erişim: 2008). Morgan problem çözmeyi “engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak” olarak tanımlamıştır (Morgan, 1999; 2004). Heppner ve Krouskopf’a göre problem çözmeye, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçlerdir (Heppner ve Krouskopf, 1987). Potter ve Perry’e göre problem çözmeye, bir yaşam yeteneğidir. Problem tanımlanıp, çözümü için basamaklar belirlendiğinde çözülür (Potter ve Perry, 1989). Problem çözmeye, karar vermenin bir parçasıdır (Altun, 2003). Problem Çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgileri kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne uygulayabilme düzeyidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1995; Altun, 2002). Bu da bireye eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerisi kazandırır (Altun, 2002). Problem çözmeye becerisi önemli bir sosyal beceri ve kişilik özelliği olarak, gelişim dönemleri içinde kazanılmakta olup, bireyin sosyal uyumunu ve günlük yaşama yönelik başarısını etkilemektedir (Heppner ve Anderson, 1985; Heppner ve Petersen, 1982; Heppner ve ark., 1983). Başka bir deyişle problem çözmeye becerisi, günlük yaşamda karşılaşılan karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan becerileri ifade etmekte olup bireyin geçmiş yaşantılarından şimdiki zamana dek günlük yaşamda karşılaştığı problemlerle başa çıkma amacıyla kullandığı çözüme yönelik eylemlerinin birikiminden ve bu yaşantıları algılama biçiminden oluşmaktadır (Itthenbach ve Harrison, 1990).

Problem çözmeye becerisi klinik uygulamaların yönetimidir, sağlık bakım sistemi içinde çok önemli bir yeri vardır (Holzemer ve ark., 1981). Problem çözmeye kazandırdığı temel nitelikler; yaşamla yüz yüze gelme, araştırma, çözüm üretme ve düşünmedir (Gürer, 2007).

Karşılaşılan problemlerin hepsi aynı güçlükte değildir. Bazılarının çözümü fazla çaba gerektirmezken, bazılarının çözümü ise oldukça karmaşık ve zordur. Bazı problemler önceden edinilen alışkanlıklarla çözülebileceği gibi, deneyimlerle edinilmiş bilgi ve becerilerle de çözülebilir. Bazen deneme yanılma bazen de bilimsel yöntemin sürecinden yararlanılarak çözüme ulaşılır (Gürer, 2007).

2.15. Problem Çözme Süreci

Problem çözme süreci bir durumu problem olarak algılama ile başlar ve istenilen hedefe ulaşmak için bir çok seçenek arasından en uygun olanı seçmeyi ve uygulamayı içerir (Taylor, 2000; Fogler ve LeBlanc, 1995). Etkili problem çözme süreci, karışık zihinsel bir süreç olup yüksek seviyede düşünmeyi, hatırlamayı, hazır verileri değerlendirmeyi, karar verme ve sonuçları değerlendirmeyi kapsar (Terzioğlu, 2006).

Problem çözme, zor bir durumun analizine odaklanan, karar verme basamaklarını sürekli içeren sistematik bir süreçtir (Becker ve Fendler, 1990; Craven ve Hirnle, 2000). Problemi çözmek için sistematik yaklaşım, bir kişinin problemi daha iyi tanımlamasına ve problemlili durum karşısındaki korkulu reaksiyonlarını anlamasına yardım eder (Becker ve Fendler, 1990). Bilimsel problem çözme süreci, düşünme ve zihinde canlandırmayı gerektirir (Becker ve Fendler, 1990; Craven ve Hirnle, 2000).

Yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi ve etkili olabilecek tepkilerin gerçekte var olmaması gibi nedenler problem çözmeye başarısızlığın nedenleri olarak ileri sürülmektedir (Anonim, 2008k). Problem çözmeye başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıkları tespit edilmiştir. Diğer bir durum da problem çözümünde başarısız kişilerin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edemedikleri saptanmıştır. Oysa ki bir sorun diğer sorunlarla iç içedir (Anonim, 2008k).

2.16. Problemleri Çözmede Kullanılan Başaçıkma Stratejileri

Problemlili durumun yeniden yapılandırılması; birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başaçıkma stratejilerinden yararlanmalıdır. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götürecek alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.

Bilişsel rasyonalizasyonu; daha çok yetişkinler kullanır. Burada birey, sorunları çözme gücüne mantıklı nedenler bularak diğer bir deyişle etkili savunma mekanizmaları geliştirerek, sorunlarla başaçıkamamanın verdiği kaygıdan kurtulmak ister(Heppner ve Krauskopf, 1987).

Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri; kişilerin özellikle kendilerine empoze edilen hedefler, standartlar kendi çıkardığı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini pekiştirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından eylemlerini

nasıl düzenledikleri ile ilgilidir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Bonner ve Rich'e göre (1988) bireyin problem çözme becerisini değerlendirmesi bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözme performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir.

Duygusal etkinlikler, problem çözme süreci içerisinde, bireylerin düşünce ve davranışlarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözme davranışını belirleyebilmek için genelde bireyin sorunlara duygusal yaklaşımını değerlendirmek gerekir.

Problem çözmeye yönelik duygusal etkinlikler 3 ana değişkenden etkilenirler:

1. Duygusal başa çıkma stratejileri
2. Duyguların eylem üzerindeki engelleyici ve destekleyici etkileri
3. Davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

Duygusal başa çıkma stratejileri, diğer bir deyişle bireyin duygusal tepkilerini değiştirerek problemi yeniden yapılandırması, problem çözme sürecinde oldukça etkili bir stratejidir. Duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak, pasif kabulleniş, iyimserlik, umutsuzca geri çekilme, kararlı duygular ve bozulmuş morali düzeltme biçimleri verilebilir.

Bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi, bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar, güdülenme, yetişilen sosyokültürel çevre, alınan eğitim ve öğretim problemin çözümünün öğrenilmesini etkileyen etmenlerdir (Enç, 1982).

Etkili problem çözme eylemleri için problemin niteliğinin belirlenip, çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması yani yeterli kodlama etkinliği gerektirir. Belirli amaçlar oluşturma, sebatlı, ısrarlı davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejilerinin kullanımı gereklidir. Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilir. Bu gelişme eylemlerin etkili bilişsel düzenlenişi ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir.

Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri, olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar, bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememe "etkisiz" olarak nitelenebilecek problem çözme eylemleridir (Enç, 1982).

2.17. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Bu aşamalar bireyin problem çözümüne yardımcı olan süreçlerdir.

Doğan'a (1999) göre problem çözme süreci yedi evrede gerçekleşir.

1. Problemi tanıma ve tanımlama
2. İpuçlarını araştırma ve veri toplama
3. Problemlerle ilgili özellikleri belirleme
4. Çözüm seçeneklerini belirleme
5. Uygulanacak yaklaşımı ya da planı belirleme
6. Planı uygulama
7. Değerlendirme.

Barth ve Demirtaş'ın (1997) 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 aşaması.

Hicks' in (1994) Genel Problem Çözme Modeli ise altı adımlıdır. Bu modelde her bireyin bir problem çözme modelini bilmesi, bunu kendine uygun biçime sokması ve ondan sonra problemi çözmesi gerektiği önerilmektedir.

1. Problem
2. Verilerin toplanması
3. Problemin yeniden tanımlanması
4. Uygun çözümlerin üretilmesi
5. En iyi çözümün seçilmesi
6. Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi.

Bogo ve Kelly (2000) problem çözüme hangi model uygulanırsa uygulansın bu basamaklar için aşağıdaki beş kategorinin geliştirilmesi üzerinde yoğun ve sürekli çaba

harcanması gerektiğini önermişlerdir. Zaman zaman bu maddeleri problem çözme modeli olarak da benimsemişlerdir.

1. Bilgi tabanı
2. Beceri tabanı
3. Kaynak tabanı
4. Strateji-deneyim tabanı
5. Davranışsal taban.

Arenofsky (2001) problem çözme modelini üç basamakta vermiştir.

1. Problemin varlığının ortaya konulması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi,
2. Probleme uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejinin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi,
3. Bütün bu problem çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi.

Ayrıca Arenofsky (2001), çalışmasında bir problem vererek, bu probleme yönelik problem çözme modeli önermiştir. Bunun anlamı problemin niteliğine göre adımların sayısının artabileceği veya azalabileceğidir. Yukarıda ifade edilen üç adımlı modeli probleme göre değiştirirsek;

1. Problem, bir soru cümlesi olarak ifade edilmeli, soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olmalı,
2. Probleme uygun, gerekli bilgiler toplanmalı,
3. Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılmalı,
4. Alternatif çözümler kontrol edilmeli veya denenmeli,
5. Bir çözüm yolu seçilmelidir.

Bingham'a (1998) göre bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak, tavsiye edilebilecek tek bir yöntem yoktur. Gerçekten bir çok araştırma göstermektedir ki, problem çözme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin de yaklaşımını izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Davranış, problemden probleme ve bireyden bireye göze çarpar bir şekilde değişik olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel temel yönleri bulunmaktadır. Bingham (1998), işlemin incelenmesiyle bir basamaklar sırası tespit edilebileceği görüşündedir.

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Probleme ilgili veri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar açısından en iyisini seçmek.
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak (denemek).
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Problem çözme, oldukça değişiklik gösteren bir işlemdir. Bu nedenle bir kimsenin çözmeye uğraştığı her problem için yukarıdaki basamakların hepsini kullanması mümkün olmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılmayabilir. Problem çözen bir kimse önceden hiç tahmin edilmeyen bir tarzda bu basamakların sırasında değişim yaparak çalışabilir. Problemin alanına ve probleme ilgili konuyu bilip bilmemesine göre ya basamaklardan ikisini veya üçünü birleştirir, ya da bunların bazılarını atlar. Bununla birlikte sürecin çeşitli yönleri hakkında bilgi sahibi olmak, problem çözme alışkanlığını geliştirmek için sarf edilen bilinçli dikkate bir esas teşkil eder. İşlemin geliştirilmesi, daha etkili çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlar (Bingham, 1998).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen aşamalara ayırmışlardır. Bu aşamalar;

1. Genel yaklaşım
2. Problemin tanımlanması
3. Seçeneklerin yaratılması
4. Karar verme
5. Değerlendirme

Heppner (1987) bu aşamaları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışma ile ilişkili olarak incelemektedir ve her bir aşama değişik süreçlerden oluşmuştur:

Genel yaklaşım; bu ilk aşama, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel eğilimdir. Araştırma bulguları; yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceğini söyleyen bireylerin daha iyi problem çözebilen kişiler olduklarını göstermektedir. Yine araştırma bulguları iyi problem çözebilenlerin dürtüsel davranmadıklarını ve bir çok sorun çözme davranışı ile sistematik ilgilendiklerini göstermiştir. Diğer bir etkili yaklaşım da problemleri belirleyip bunları o biçimleri ile kabul etmedir. Bireyin problemlere genel yaklaşımı (yaklaşma ya da kaçınma tarzı, kontrol edip edememesi ve yeteneklerine güvenip güvenmemesi) sorunları başarı ile çözme ve başa çıkma stratejisini etkiler (Heppner, 1987).

Problemin tanımlanması; bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözebilenlerin 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 için bireyin duygularını, çevresini değerlendirebilmesi ve problemi açığa kavuşturmak için hedef, beklenti ve çatışmaların farkında olabilmesi gerekmektedir (Anonim, 2008).

Seçeneklerin oluşturulması; hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Araştırma bulguları bilgi seçiminin bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Oluşturulan seçeneklerin sayısı, bireysel sorunların duygusal öğeler taşıması nedeniyle az olabilir. Engellenmişlik hissinin eylemlerdeki akıcılığı azalttığını ve başarısızlıkların genelde problem çözme stratejilerini olumsuz etkilediğini gösteren araştırma bulguları vardır. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Osborn'un beyin fırtınası yöntemi 4 kural içerir (Anonim, 2008).

1. Seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak
2. Kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek
3. Oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması
4. Önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak.

Yapılan araştırmalar başarılı problem çözen kişilerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir (Anonim, 20081).

Karar verme; bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir. Bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir (Anonim, 20081).

Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlığını öne sürmektedir. Bunlar fayda değeri ve olası sonuçlar ki, bunlar objektif ya da subjektif olabilir (Anonim, 20081).

D’Zurilla ve Goldfried (1971) geliştirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından eğitime büyük önem veren biçimde birleştirilmiştir. Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal, uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirebilecekleri fırsatlar verilmiş, başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu saptanmıştır. Bu beceriler olasılıkları doğru değerlendirme, kararların yararlı yönlerini değerlendirme, değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir. Karar verme ise olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik davranışları içermektedir.

Değerlendirme; bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyuşmuyorsa birey “işlemine” devam eder. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Başarılı sonuçlar belirleyebilme özgüven duygularını oluşturur. Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme sürecinin hangi aşamalardan geçtiği sorusuna yanıt bulmak için bilim insanlarının ve düşünürlerin problem çözme yöntemleri incelenmiştir. Bunun sonucunda problem çözme aşamalarının dört noktada toplandığı saptanmıştır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

1. Hazırlık dönemi: Bireyin bir problemle karşılaştığı dönemdir. Bu dönemde problem tanınır, tanımlanır; değişik yönleriyle anlaşılmaya çalışılır. İlgili tüm veriler ve bilgiler toplanır.
2. Kuluçka dönemi: Birey problemi yeterince tanıdıktan sonra onu nasıl çözeceğini düşünmeye başlar. Ancak hemen ya da kısa sürede çözümü bulamayabilir. Problemin çözümünü erteler, üzerinde düşünmeyi bırakır, bir anlamda askıya alır. Olağan günlük yaşamını sürdürür ve daha sonra problemin çözümüne geri döner.
3. Kavrama (aydınlanma) dönemi: Kuluçka döneminde birey, doğrudan ya da dolaylı olarak problemle ilgili bazı bilgiler öğrenmektedir. Birey bu bilgilerle eski bilgilerini bütünleştirir. Bu arada bilinçdışı süreçler de işlemektedir. Herhangi bir zamanda, birey problemin çözümüyle ilgili yeni bir düşünce ortaya koyar. Bir anda problemin çözümünü kavrar ve kendisi için yeni bir çözüm üretir. Birey problemi farklı bir boyuttan görerek bir anda çözümü bulmuştur.
4. Değerlendirme dönemi: Bu dönemde birey, kavrama döneminde bulduğu çözümün gerçekten işe yarayıp yaramadığını gözden geçirir, doğru olup olmadığını sınar. Çözüm doğruysa ya olduğu gibi bırakır, ya da küçük değişiklikler yaparak yeniden düzenler. Çözümün doğru olduğu kabul edilmezse, yeniden ikinci aşamaya dönülür (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

2.18. Problem Çözme Yöntemleri

Problemi çözme yöntemi, problemi anlama ve tanılama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya değin deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yolu olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993). Problem çözme yöntemi yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Bu yöntem: Güçlüğü hissetmek, problemi tanımak ve sınıflandırmak, güçlüğü problem şeklinde ifade etmek, gözlenebilir doğrularını belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek, şeklinde özetlenebilecek altı aşamalı bir süreci gerektirir. Aynı zamanda bilimsel araştırma yaklaşımının temel basamaklarını oluşturan bu işlemler; güçlüğün sezilmesi, güçlüğün problem olarak tanımlanması, problemin çözümüne katkı sağlayacak neden-sonuç ilişkilerinin yapılandırılması, gözlenebilir doğrulayıcılardan hareketle problemin çözümüne yönelik hipotezlerin geliştirilmesi,

geliştirilen hipotezin uygulanması ve verilerin toplanması, değerlendirilmesidir (Aydın, 1999).

Problem çözme yolları problemin niteliğine göre değişir. Bazı problemlerin çözümü duygusal yönden olgunluk gerektirirken, bazıları mantıksal süreç gerektirir, bazıları ise zihinde yeni algılamalar, yeni örgütlenmeler gerektirir (Cüceloğlu, 1992). Bu aşamalar, aynı zamanda bir öğrenme, bir eğitim sürecidir. Bu aşamaları uygulayabilen bireyin problem çözümedeki beceriyi kazandığı söylenebilir. Karşılaşılan zorlukların ortadan kaldırılmaya ve belirsizliklerin yok edilmeye çalışılması problemin çözümü olarak adlandırılabilir (Cüceloğlu, 1992).

2.18.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınasını ilk defa uygulamaya koyan ve kullanımını için gerekli koşulları belirleyen Alex Osborn' dur. Beyin fırtınası bir gruba ait öğrencilerin, açık fikirli olarak, bir konu olay veya problem durumu hakkında düşünmelerini ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmelerini istemek olarak tanımlanabilir. Katılımcıların hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve yaratıcılıklarını artıran yüreklendirici bir sorun çözme yöntemidir. Beyin fırtınası; değerlendirme ya da sınırlama olmaksızın bir sorunun çözümüne ilişkin mümkün olduğunca çok çözüm yolları elde etmek için düzenlenmiş olan bir grup çalışması sürecidir. Beyin fırtınası, yaratıcı düşünmenin temel boyutlarını somutlaştırmaktadır. Fikir, ancak verilen bir durumda uygulanabilen bir yeniliğin parçası olduğunda yaratıcı bir özellik taşır. Beyin fırtınası, sistemli bir yaklaşım ortaya koyması ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önüne alındığında düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir süreçtir. Beyin fırtınasında alışılmamış fikirler üretme yeteneği, o anda verilen durumun ya da koşulların ötesini görebilme ve sorunun farklı boyutlarının tekrar tanımlanması üzerinde durulur. Diğer bir deyişle, sürece katılan herkes sorunun çözümüne ilişkin öneriler geliştirir, yeni ve yaratıcı yaklaşımlar ortaya koyar. Beyin fırtınasının esası; belirli bir durum veya probleme ilişkin, fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır (Özden, 2005; Saban, 2002; Ün, 2003). Etkili bir beyin fırtınası başlıca dört faktöre bağlıdır.

1. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler asla eleştirilmemelidir. Çünkü öğrencilerin, hayal güçlerini rahatça kullanabilmeleri için düşüncelerinden dolayı yargılanacakları endişesini taşımamaları gerekir.
2. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerde sınırsız düşünme özendirilmelidir. Dolayısıyla, öğretmen için öğrencilerin ürettikleri fikirlerin acayip veya tuhaf

olması pek önem arz etmez; aksine bu tür fikirler özendirilir. Çünkü beyin fırtınası esnasında ortaya atılan olağandışı fikirler problemlere yeni çözüm yolları üretmek için gereklidir.

3. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerin fikirlerinde genellikle nitelik yerine nicelik aranmalıdır. Bu nedenle, beyin fırtınası modeli uygulanırken öğrencilerin karşılaştıkları probleme ilişkin olarak iyi bir çözüm üretme olasılığını arttırmak için, onların mümkün olduğu kadar çok sayıda fikir üretmelerini cesaretlendirmek temel prensiptir.
4. Öğrencilerin beyin fırtınasını gerçekleştirmelerindeki amaçları, gelişme ve geliştirme olmalıdır. Çünkü beyin fırtınasında, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden de esinlenerek düşünce listesindeki fikirlerin çoğaltılması amaçlanır (Özden, 2005; Saban, 2002; Ün, 2003).

Beyin Fırtınasını Kullanırken Yapılması Gerekenler: Beyin fırtınasını kullanırken yapılması gerekenler maddeler halinde sıralanabilir;

- Gürültülü bir ortam oluşturmaya çalışılmalı.
- Kahkaha seslerinin duyulmasına izin verilmeli.
- Akla yakın olmayan ve uçuk fikirlerin ifade edilmesine izin verilmeli.
- Ortaya atılan fikirler büyük kağıtlara yazılmalı.
- Değerlendirmenin zamanı gelince başlaması sağlanmalı.
- Beyin fırtınasını yönetenin de yapacağı değerlendirmenin zamanı beklenmeli.
- Düşüncelerin değişik biçimlerde ifade edilmesine izin verilmeli.
- Tekrarlamalar belirlenmeli, bir düşüncenin ikinci ifade edilişindeki farklar anlamaya çalışılmalı.
- Beyin fırtınasıyla yeni tanışanlara önlerindeki engeller anlatılmalı.
- Çalışmaya katılan, yaş ve konum bakımından kıdemli grup elemanlarına önceden hazırlayıcı bilgi verilmeli.
- Ortaya konan bütün düşünceler sırasıyla numaralandırılmalı.
- Çalışma hep akla en gelmeyecek düşünceyle bitirilmeli.
- Sorunun ilk seçilen yeniden tanımlaması artık fikir üretimine yardımcı olamamaya başladığında, mutlaka ikinci bir yeniden tanımlama seçilmeli.
- Her yeniden tanımlama mutlaka “Kaç değişik şekilde...?” diye formülleştirerek yazılmalı.
- “Nasıl?” diye başlayan soruların hep anlamlı cümleler olmasına dikkat edilmeli.

- Çalışmanın serbest ve neşeli bir ortamda yürütülebilmesini sağlamak için, ısınma turu uygulamasından yararlanılmalı (Özden, 2005; Saban, 2002; Ün, 2003).

Beyin Fırtınasını Kullanırken Yapılmaması Gerekenler ise aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Asla teyp kullanılmamalı.
- Söylenenleri kaydetmek için yazı tahtasından ya da saydamlardan yararlanılmamalı.
- Sürece katılanlardan hiç kimse ile dalga geçilmemeli.
- Çalışmaya fiilen katılmayan hiç kimsenin süreci izlemesine izin verilmemeli.
- Çalışmaların dışarıdan gelenlerce kesintiye uğratılmasına izin verilmemeli.
- Üzeri kaydedilen önerilerle dolan kağıtların tersi kullanılmamalı.
- Başlangıçtaki tartışmada fazla zaman harcanmamalı, çok fazla ayrıntıya girilmesine olanak verilmemeli.
- Artık verimli olmamaya başlamış bir çalışma sürecini zorlayarak devam ettirmeye çalışılmamalıdır (Özden, 2005; Saban, 2002; Ün, 2003).

2.18.2. Sinektik Tekniği

Beyin fırtınasının, grup tartışmasına dayalı yaygın şeklinin dışında az bilinen ikinci bir versiyonu daha vardır. Gordon tarafından önerilen bu versiyon, “işlemsel yaratıcılık yöntemi” ya da “sinektik yöntem” olarak anılmaktadır (Anonim, 2008a).

Kökene, Eski Yunanca ilişki kelimesinden gelmektedir. En fazla altı kişi bir araya gelir ve aniden akıllarına gelen buluşlarla problemin bir kısmını belirlemeye ve bu esnada meydana gelen hisleri ifade etmeye çalışır ve bilinç altına katılmasını sağlarlar (Anonim, 2008b).

Burada, çözüm aranan problemi tam olarak bilen sadece “animatör” dür. Animatör, hem kendiliğindenliği hem de tartışmaya katılan farklı formasyonlardan grup üyelerinin benzer düşünce tarzlarına ulaşmaya kadar, birbirini anlamasını kolaylaştıracak bir “grup iklimi” oluşturmaya çalışır. Herkesin birbiriyle benzerliklerini ve farklılıklarını görmesi önemlidir. Sinektik yöntemin özü, tuhaf olanı tanıdık kılmak, tanıdık olanı tuhaf kılmaktır. Bu önermenin ilk kısmı, sorunun anlaşılması ve analiziyle ilgilidir, ikinci kısmı ise problemin bir başka türlü görünmesini sağlamak ve böylece

çözümün yaratıcı sezgisini başlatacak bir şey bulmak için her türden analoginin aranmasıyla ilgilidir (Anonim, 2008b).

2.18.3. Delphi Tekniği

Delphi tekniği, 1950' li yıllarda ABD' de RAND firmasında çalışan Olaf Hemler ve Norman Dalkey adındaki iki araştırmacı tarafından özellikle askeri konulara ilişkin yordamalarda bulunmak amacıyla geliştirilmiştir. Delphi tekniği, özellikle politik ya da duygusal ortamlarda karar verme durumunda kalındığında veya kararların güçlü gruplar tarafından etkilenme olasılığının olduğu durumlarda kullanılmalıdır. Uzlaşma sağlama aracı olarak ifade edilen Delphi, bir problem durumuna ilişkin uzman görüşlerini sistematik bir şekilde elde eden bir tekniktir. Delphi tekniği kullanılarak bir problem durumuna farklı açılardan bakan bireylerin ve grupların yüz yüze gelmeden uzlaşmaları amaçlanmaktadır. Linston ve Turoff Delphi tekniğini, karmaşık problemlerin üstesinden gelebilmek için bir grup bireyin, içerisinde etkili olarak iletişim kurabileceği bir yapı oluşturma olarak ifade etmektedir. Delphi tekniği ile katılımcıların farklı bakış açılarının yanında yaratıcılıktan da yararlanmaları amaçlanmaktadır (şahin, 2001; Amal, 2005).

Delphi tekniği üç temel özelliğe sahiptir:

Katılımda Gizlilik

Bu özellik Delphi'nin başarısının anahtarı olarak görölmektedir. Araştırma süresince öne sürölen düşüncelerin kime ait olduğu gizli tutulur. Bireylerden çok fikirlerin öne çıkması bu şekilde sağlanır. Grup içinde çok iyi tanınan, saygı duyulan kişilerin görüşlerine koşulsuz onay bu şekilde engellenir. Hiçbir çekince olmadan değişik, yeni fikirlerin herkesten gelmesi, katılımda gizlilik özelliği ile güvence altına alınır (şahin, 2001; Amal, 2005).

Grup Tepkisinin İstatistiksel Analizi

Her bir Delphi anketi uygulandıktan sonra istatistiksel olarak analiz edilir. Bu analizlerde kullanılan istatistiklerin neyi ifade ettiği katılımcılar tarafından iyi bilinmelidir (şahin, 2001; Amal, 2005).

Kontrollü Geri Besleme

Delphi tekniğinde ardışık anketler kullanılır. Anketlerin istatistiksel analizi tamamlandıktan sonra analiz sonuçları, yani anketi yanıtlayanların genel eğilimleri bir sonraki anketle birlikte katılımcılara iletilir. Bu şekilde bireyler düşüncelerini kendilerine ileten sonuçlarla, farklı görüş ve yaklaşımlarla karşılaştırarak yeniden gözden geçirir (Şahin, 2001; Amal, 2005).

Delphi Tekniğinin Uygulanması

Odaklaşılan alanda uzman olan kişilerin ya da hedef kitlelerin temsilcilerinin problem durumuna ilişkin yaklaşımlarını, bakış açılarını ortaya çıkarmaya, incelemeye ve bir uzlaşma sağlamaya yönelik bir dizi aşamadan oluşur. Bu aşamalar;

- Problemin belirlenmesi
- Panel üyelerinin(katılımcıların) seçimi
- Araştırma problemine ilişkin açık uçlu olarak hazırlanan sorunun (birinci Delphi anketi) panel üyelerine gönderilmesi
- Birinci Delphi anketinin cevaplanması
- İkinci Delphi anketinin düzenlenmesi ve gönderilmesi
- İkinci Delphi anketinin cevaplanması
- İkinci Delphi anketinin analizi
- Üçüncü Delphi anketinin düzenlenmesi ve gönderilmesi
- Üçüncü Delphi anketinin cevaplanması
- Üçüncü Delphi anketinin analizi ve uygulamaların sonuçlandırılması aşamalarıdır (Şahin, 2001; Amal, 2005).

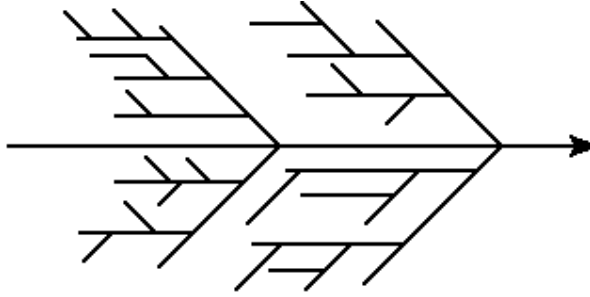
2.18.4. Neden-Sonuç Şeması

Neden-sonuç şeması; cause-effect (fishbone) diagram, karışık problemler arasındaki neden ve sonuçların anlaşılmasına yardım eder. Bu şema, problem çözmeyi geliştirmek için kullanılır. Gruplar beyin fırtınası tekniklerini kullanarak daha etkili neden-sonuç şemaları üretirler (Anonim, 2008c).

Neden-sonuç şeması, doğrudan problemin çözümünün düşünülmesine yardım eder. Problemin olası en önemli nedeninin yerine problemin tüm nedenlerini düşündürmesi en önemli yararlarıdır (Anonim, 2008d).

Sonuç şemanın sağ tarafı üzerine yazılır ve bir horizontal çizgi planın sol tarafından çizilir. Sebeplerin kategorileri horizontal çizgi üzerine doğru çizilen diagonal

çizgi üzerindedir. Bu şekil balık kılığını andırdığı için “kılçık şeması” olarak ta adlandırılır (Anonim, 2008e).



(Anonim, 2008f).

Neden-Sonuç Şemasının Kullanılması

Bir problemin çözümü için basamaklar takip edilir.

1. Problemin belirlenmesi.
2. Problemi karmaşıklaştıran en önemli faktörlerin bulunması.
3. Muhtemel çözümlerin belirlenmesi.
4. Şemanın analiz edilmesidir (Anonim, 2008g).

2.18.5. Altı Düşünme Şapkası Tekniği

“Altı düşünme şapkası” ya da “altı şapkalı düşünme” tekniği, Edward de Bono tarafından üretilen, düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış “rol oynama” olanağı sunmasıdır. Bireyin kendini savunma iç güdüsü, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar. Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir problemi altı farklı noktadan ele almasına imkân tanır (De Bono, 2002; Erginer, 2000).

Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi. Şapkaların renkli olmasının sebebi; renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıyor olmasındandır. Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden probleme farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilir, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir. Renkler, her şapkanın işlevi ile bağlantılıdır (Erginer, 2000).

Şapkaların renklerine göre işlevleri şöyle özetlenebilir (De Bono, 2002; Erginer, 2000; Starko,2001).

Beyaz şapka: Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunar. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur. Beyaz şapka takan birey, sorulara olgulara dayanan cevaplar verir ve yorumlardan kaçınır.

Kırmızı şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırır. Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir, duygusal fikirler öne sürer. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Düşüncelerini savunurken, gerekçe ya da temel gösterme gereksinimi yoktur. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir.

Siyah şapka: Siyah renk, karamsar ve olumsuzdur. Siyah şapka düşünmesi de kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Negatif düşünceler üretir. Siyah şapka bir şeyin neden işe yaramayacağını ortaya koyar. Probleme ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir.

Sarı şapka: Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur. Tavır olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerle, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilenir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme egemendir. Konu hakkında avantaj yaratılır.

Yeşil şapka: Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçük tohumlardan serpiyen bitkileri çağırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmayı gerektirir. Aynı zamanda bu düşünme şekli; değişim ve değişim yönünde bilinçli ve yoğun çaba harcamak demektir.

Mavi şapka: Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir. Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımını ile de ilgilenir. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir.

Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duyulmadan kullanılmasını sağlar. Düşünme faaliyeti, tasvip edilmeme ya da kınanma tehlikesi olmayan, kuralları tanımlanmış bir oyun haline gelir.

2.18.6. 5N1K Tekniği

5N1K tekniği, soruların bilimsel bir analizinin ve değerlendirilmesinin yapılması için kullanılır. Bu problem ile ilgili bilginin sistematik olarak toplanmasını sağlar.

1. N: Değişim ve yeniden yapılanmadan önce organizasyon yapısının “Ne” olduğunu ve “Ne” tür özelliklere sahip olduğunu bilmek gereklidir. Ne türde bir organizasyon yapısına sahibiz? (Kamu organizasyonu, özel organizasyon, kar amacı gütmeyen organizasyon). Ne tür problemlerle karşı karşıya bulunmaktayız?

2. N: Organizasyonda değişim ve yeniden yapılanmaya “Niçin (Neden)” gerek olduğu iyi bir şekilde ortaya konulmalıdır.

3. N: Organizasyonda değişim ve yeniden yapılanmaya “Ne Zaman” başlanması gerektiği bir zaman planlaması yapılarak ortaya konulmalıdır. Değişim ve yeniden yapılanma sürecinde tüm yapılacak işlemlerin kilometre taşlarının bir zaman akım şeması içerisinde gösterilmesi gereklidir.

4. N: Organizasyon içerisinde değişimin “Nasıl” gerçekleştirileceğine ilişkin bir stratejik planlama yapılmalıdır. Stratejik planlama organizasyonun değişim ve yeniden yapılanma ile başarmak istediği ve ulaşmayı arzuladığı amaçları ve bunun nasıl yapılabileceğini ortaya koyan bir planlama ve programlama aracıdır.

5.N: Organizasyonda değişim ve yeniden yapılanma reformu ile “Nereye” ulaşmak istendiği öncelikle organizasyonun vizyon bildirisi içerisinde açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Stratejik planlama içerisinde ayrıca organizasyonda üstlenilen misyon ile “Nereye” ulaşmak istendiğinin açık ve anlaşılır olması gereklidir.

K: Organizasyonda değişimi “Kim” gerçekleştirecektir (Aktan, 2008).

2.18.7. Simülasyon Tekniği

Genel anlamda simülasyon, gerçeğin temsil edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Simülasyon’un amacı, bir gerçek hayat sistemini girdi ve çıktılarıyla matematiksel olarak ifade etmek gerçek sistemi kurulan model üzerinden tanıyıp araştırmak, değişik kararları ve seçenekleri gerçek sistemde hiçbir değişiklik yapmadan deneyebilmektir. Simülasyon, bir sistemin kendisi üzerinde doğrudan denemeler yapmak veya bu sistem ile ilgili bir problemin analitik çözümünü bulmak yerine sistemin modelini kurup denemelere girişme anlamında kullanılmaktadır.

Simülasyonun avantajları Haçerlioğulları tarafından şu şekilde özetlenmiştir.

- Simülasyon esnek bir çözüm yöntemidir.
- Diğer modellere kıyasla anlaşılması daha kolaydır.
- Aşamalı olarak uygulayabilme imkânı vardır.
- Klasik çözüm yöntemlerinin kullanılmadığı büyük karmaşık problemlerin çözümünde oldukça etkilidir.
- Bir başka yöntemde incelenmesi olanaksız olan koşullar ve kısıtlar simülasyon ile rahatça modellenir.
- Sonuçları ancak aylar, yıllar sonra alınabilecek durumlar simülasyon ile çok kısa sürede analiz edilebilir.
- Simülasyon, modellenen sistemi değiştirmeden yeni fikir ve politikaların model üzerinde rahatça uygulanmasına olanak verir.
- Kullanıcı simülasyonu istenen zamanda durdurup yeniden başlatabildiğinden deney, koşullar üzerinde tam bir kontrole sahiptir (Haçerlioğulları, 2006).

2.19. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Bir problemi çözmeye sürecinde başarıyı ya da başarısızlığı etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bunların etkisi bireyden bireye göre farklılıklar gösterebildiği gibi, bazı etkenler her bireyde benzer nitelikte bir etkiye sahip olabilmektedir.

2.19.1. Zeka

Zeka düzeyi ile problem çözmeye başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bir kişinin zeka katsayısı ne kadar yüksekse, problem çözmeye konusunda o kadar başarılı olacaktır. Zeka testlerinde de problem çözmeye örnekleri kullanılır.

2.19.2. GÜdülenme

Bireyin bir problemi çözmeye güdülenmiş olması, onun problemin çözümü konusunda düşünmesini ve bu yönde çalışmalar yapmasını sağlar. GÜdülenme bireyin problem ile ilgili bilgi toplamasını, çözüm çabalarını hızlandırmasını, çözümü bulmasıyla doyuma ulaşmasını sağlayabilir. Doyum, bireyi yeniden güdüleyen bir etkidir.

2.19.3. Deneyim

Bireyin problem çözmeye deneyiminin çok olması, benzer problemlerin çözümünü ve yeni problemlere çözüm bulmasını kolaylaştırır. Deneyim arttıkça, problem çözmeye süreci ve aşamaları otomatik olarak işlemeye başlar, problem çözmeye bir alışkanlık durumunu alabilir.

2.19.4. İşleve Takılma

Çocukluktan bu yana nesnelere belirli işlevlerinin olduğunu ve belirli işler için kullanıldığını öğreniriz. Bu bilgilerimiz ve deneyimlerimiz nesnelere değişik işlerde ve işlevlerle kullanılmasını etkiler, güçleştirir.

2.19.5. Zihinsel Kurgu

Bireylerin bir problemi çözme yöntemi, benzer problemlerin çözümü için bir hazırlılık durumu yaratır. Bu durum benzer problemlerin çözümünde yararlıyken, biraz değiştirerek kullanmak gerektiğinde problem çözme yöntemini güçlendirebilir.

2.19.6. Kullanılan Yaklaşım

Problem çözme sürecinde kullanılan iki temel yaklaşım, deneme yanılma ve içgörü yaklaşımlarıdır. Deneme yanılma yaklaşımı çok sayıda denemeyi gerektirir ve problemin çözümü zaman alır. İçgörü yaklaşımı ise, problemi bir bütün olarak görme, algılama, planlama gibi zihinsel süreçlere önem verir. Bu yaklaşımda problemi ve çözümü kavrama önemlidir, kavrama ve çözüm bulma bir anda olur. Ancak kavrama için de biraz zaman gerekir. Problem çözmede bu iki yaklaşımın da yeri vardır. İçgörü yaklaşımında da, birey zihinsel deneme yanılmaları ile çözüm için bir temel oluşturmaktadır (Doğan, 1999).

2.20. Problem Çözme Becerisi ve Ebelik Profesyonelleri

Problem çözme günlük yaşamın doğal ve genel bir parçasıdır. Yaşamımızdaki tüm problemleri çözmeye çalışmaktayız. Hayatın kaçınılmaz ve doğal bir parçası olan problem çözme süreci, bireyin kendisini tanıması ve yeni bilgiler edinmesi için en iyi öğrenme yoludur. Problem çözmede etkili olmayan stratejiler kişisel ve kişiler arası problemlerin oluşmasını veya sürmesini sağlar, problem çözme becerisi ise kişiler arası ilişkileri güçlendirir. Problem çözme becerilerini öğrenme, beceri geliştirmeyi kolaylaştıran yeni yollar düşünmeyi ve uygulamayı sağlar (Bedell ve Lennox, 1997; Townend, 2007).

Profesyonellerden beklenen davranış, etkili problem çözme stratejilerini güçlü bir bilgiye temellendirerek karar vermesidir. Bu sürecin tam ve doğru olarak anlaşılması profesyonel becerilerin gelişiminin temel gereğidir. Etkili problem çözme stratejileri hasta bakımında kullanılmalıdır (Taylor 2000). Klinik uygulamalarda problem çözme becerisi, sağlık bakımında önemli bir yere sahiptir. Bakım vermek için gerekli bilgi, beceri ve uzmanlık bakım uygulandığı sırada problem çözme yeteneğine dönüşür. Bu nedenle klinisyen ebelerin iyi problem çözme becerilerine sahip olmaları kendi

problemlerini ve hastalarının problemlerini rahatça çözebilmeleri için önemlidir (Taylor, 1997; Lohman ve Finkelstein, 2002).

Sağlık bakımında en önemli gelişmelerden biri, geleneksel hastalık merkezli bakımdan, hasta merkezli yani problem çözme yaklaşımına doğru bir değişimin olmasıdır (Hurst ve ark., 1991). Ancak problem çözme sadece hasta problemleri ile ilişkili değildir. Aynı zamanda sağlık bakım ünitelerinin ve bir takım içinde çalışma ve çalışma rollerinin yönetimi için kullanılan gelişmiş bir sağlık bakım planıdır (Uys ve ark., 2004).

Ebelik profesyonellerinin problem çözme sürecini bilmeleri ve uygulamaları başarılı problem çözme olasılığını artırır ve klinikte rahatça sorumluluk almalarını sağlar. Problemi çözmeye çalıştığı zaman ebe bireysel yeni yöntemler geliştirir. Problemin atılgan ve sosyal yöntemler ile çözülmesi olumlu sonucun daha uzun süreli etkin olmasını sağlar. Ebe bir problemi çözmek istediğinde öncelikle kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkına varmalıdır çünkü kendini tanımak normal bir yaşamın dolayısıyla problem çözmenin bir parçasıdır (Bedell ve Lennox, 1997). Ayrıca ebelerin problem çözme becerisine sahip olması klinik durumları tanıma ve değerlendirmede de yardımcı olacaktır (Lindeman, 2000; Tanner, 2002).

Bireylerin sorunlarının etkili bir şekilde çözülebilmesi için ebelerin kritik düşünme, karar verme ve problem çözme gibi becerileri etkili şekilde kullanmaları önemlidir. Problem çözme; sorunla başa çıkabilmek için potansiyel olarak etkili olabilecek çeşitli alternatiflerin üretilmesi, elde edilmesi ve bu alternatifler arasından en etkili olanının seçilmesidir (Taylor, 2000; Roberts, 2000; Baumberger-Henry, 2005).

Ebelik profesyonelleri çalışmaları sırasında her gün çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Hasta bakımı, ekip çalışması, mesleki ve yönetimle ilgili sorunlar gibi çeşitli ve karmaşık durumlarla karşılaşan ebelerden bu sorunları etkili bir biçimde çözmeleri beklenmektedir. Klinikte farklı ve karmaşık sorunlar ortaya çıkar ve yenilikçi çözümler gerektirir. Sağlık bakım sisteminin değişen gereksinimleri, hastaların gereksinimlerini esnek ve yaratıcı biçimde karşılayan, bakımla ilgili bilgisini kullanan ebeler ile sağlanabilir. Problem çözme ebelik uygulamalarının odağıdır ve ebelik profesyonellerinin sorun çözme becerilerini geliştirmeleri hasta bakım kalitesinin yükseltilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların sorunlarını belirlemek, öncelik sırasına koymak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan ebelik profesyonelleri hasta bakım kalitesini arttırmak ve bireylere yardım etmek için sorun çözme becerilerini

kullanmak durumundadırlar. (Taylor, 2000; Lohman ve Finkelstein, 2002; Terzioğlu, 2006; Roberts, 2000).

Ebelik profesyonelleri problem çözmeye becerilerini etkili bir şekilde kullanarak hem mesleğin profesyonelleşmesine katkı verecek hem de hasta bakımının kalitesini geliştireceklerdir. Bunların yanı sıra ebelerin bu becerileri kullanmaları otonomilerinin gelişmesine de önemli katkılar sağlayacaktır (Taylor, 2000; Terzioğlu, 2006).

Sistemik yaklaşımla problem çözmeye becerisinin öğrenilmesi ebelerin profesyonellerinin karşılaştıkları sorunları tam zamanında yönetmelerini, meslektaşları ve ekip üyeleriyle işbirliği içerisinde çalışmalarını, kişiler arası ilişkilerini geliştirmelerini ve iş yaşamında daha başarılı olmalarını sağlar (Lindeman, 2000; Baumberger-Henry, 2005; Lohman ve Finkelstein, 2002).

Klinikte hastaların problemleri sürekli artar, ama birçok ebe klinikteki problemleri çözenin karmaşık zihinsel bir süreç olduğunun farkında değildir. Bu nedenle ebelerin problem çözmeye stratejilerini içeren bir eğitim almaları son derece önemlidir (Wang ve ark., 2004; Taylor, 1997).

2.21. Atılganlık ve Problem Çözme Becerisinin İlişkisi

Atılganlık, insanlar arasındaki bir iletişim biçimidir. Problemler ise insanlarda atılgan davranışın gelişmesi ve aralarında daha dürüst bir ilişkinin oluşması için bir fırsattır. Atılganlık problem çözmeye tekniklerinin önemli bir ölçütüdür. Kendine ve diğer insanlara saygılı davranmak problemlerin atılganca yönetilmesini sağlar. Problemlerin atılganca yönetilmesi ve çözümlenmesi insanların birbirini daha açık, dürüst ve derin anlamasını sağlar ve insanlar arasındaki ilişkileri geliştirir (Townend, 2007; Uys ve ark., 2004). Ayrıca başarıyı, işbirliğini, kişiler arası ilişkileri güçlendirir. Gereksinimlere, hedeflere ve ilişkilere odaklanmayı sağlayarak kişiye iyi problem çözmeye yetisi kazandırır. Farklı seçenekler yaratıcılık için fırsatları ortaya çıkarır. Problemlerin çözümünde atılganca davranıldığı zaman, tüm kişiler kendilerine güvenecek ve deneyimlerini açıkça paylaşacakları için, iş yaşamında en iyisini nasıl başarabileceklerine odaklanırlar. Problemin atılganca yönetilmesi, çalışanların birbirlerinin değerlerinin farkındalığını artırarak farklı kişileri anlamayı ve diğerleriyle birlikte yaratıcı çalışmayı sağlayacaktır. (Scott, 1979; Townend, 2007).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi

Çalışma, kesitsel araştırma olarak planlanmış ve yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Sivas il merkezinde 01 Temmuz 2008 – 01 Şubat 2009 tarihleri arasında yapılmıştır. Sivas il merkezinde bulunan Sivas Devlet Hastanesi, Cumhuriyet Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Özel Sivas Anadolu Hastanesi, Sivas Tıp Merkezi, Sivas Derman Tıp Merkezi, Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi, Alibaba Sağlık Ocağı, Aydoğan Sağlık Ocağı, Çayyurt Sağlık Ocağı, Demircilerardı Sağlık Ocağı, Emek Sağlık Ocağı, Esentepe Sağlık Ocağı, Çarşıbaşı Sağlık Ocağı, Fatih Şükrü Beyazıd Sağlık Ocağı, Gökmedrese Sağlık Ocağı, Gültepe Sağlık Ocağı, Kadıburhanettin Sağlık Ocağı, Karşıyaka Sağlık Ocağı, Kılavuz Sağlık Ocağı, Kızıllırmak Sağlık Ocağı, Mehmet Akif Ersoy Sağlık Ocağı, Mimar Sinan Sağlık Ocağı, Orhan Gazi Sağlık Ocağı, Şeyh Şamil Sağlık Ocağı, Tuzlugöl Sağlık Ocağı ve 4 Eylül Sağlık Ocağı' nda uygulanmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2007 yılı Sivas Sağlık Müdürlüğü kayıtlarına göre il merkezinde çalışan 286 ebe oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi yapılmamış olup evrenin tümüne ulaşmak hedeflenmiştir. 201 kişiye ulaşılmıştır.

Araştırmaya, il merkezinde çalışan ve çalışmaya katılmayı kabul eden ebeler alınmıştır. Doğum izni alan 5 kişi, ücretsiz izne ayrılan 2 kişi ve çalışmayı kabul etmeyen 2 kişi olmak üzere toplam 9 kişi araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca, Sivas Numune Hastanesi'nde 56, Sivas Devlet Hastanesinde 5, Kızılay Tıp Merkezinde 15 olmak üzere kadrosu ebe olan toplam 76 ebe bu kurumlarda hemşire olarak çalıştığı için araştırma kapsamına alınmamıştır. Buna göre, toplam 85 ebe araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

1. Bölüm : Literatür bilgisi doğrultusunda hazırlanan birinci bölüm, ebelerin sosyodemografik, sosyal özelliklerine ilişkin sorular ve mesleki özellikleri ile atılganlık ve problem çözme becerilerine ilişkin bilgi toplamaya yönelik

sorulardan oluşan bir anket formu olarak hazırlanmıştır ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Yıldız, 2006; Kaplanoğlu, 2006; Tan, 2006; Bayraktutan, 2006; Onur, 2006; Lyndon, 2006; Timmins ve McCabe, 2005a; Timmins ve McCabe, 2005b; McCartan ve Hargie, 2004).

2. Bölüm : Ebelerin atılganlık düzeylerini belirlemek için Rathus Atılganlık Envanteri kullanılmıştır.

3.4.1. Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)

1973 yılında Rathus tarafından, kişilerarası ilişkilerde atılganlığın ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Voltan (1980) tarafından yapılmıştır. Bu envanter farklı kültürlere uygulanması, kısa oluşu ve kolay değerlendirilebilmesi gibi avantajlar taşımaktadır. RAE, 30 maddeden oluşan bir ölçek olup, alınan toplam puanlar -90 ile +90 arasında değişmektedir. Her madde de 6'lı likert tipinde seçenek bulunmakta ve seçenekler -3 ile +3 arasında puan almaktadır (-3 bana hiç uymuyor, -2 bana oldukça uymuyor, -1 bana pek uymuyor, +1 bana biraz uyuyor, +2 bana oldukça uyuyor, +3 bana çok iyi uyuyor). Ölçekten alınan puana göre, -90 ile +10 puan arası "çekingen davranış", +10 ile +90 puan arası "atılgan davranış" olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada ölçek için hesaplanan Cronbach α değeri 0.82 olarak bildirilmiştir. (Rathus, 1973; Voltan, 1980; 1981; 2003; Öner, 1997).

3. Bölüm : Ebelerin sorun çözme becerilerinin düzeyini belirlemek için Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.2. Problem Çözme Ölçeği (PÇÖ)

Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilen sorun çözme süreci aşamalarını belirleyen, kişilerin kendi sorun çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Ölçek, psikolojik danışmanlık, tıp ve eğitim alanlarında bireyin sorun çözme ya da baş etme biçimini belirlemede kullanılabilir.

Ölçeğin kullanımı ve puanlaması kolaydır. Cevaplamada zaman sınırlaması yoktur, ortalama cevap süresi 15 dakikadır. Ölçek 6 puanlı likert tipinde 35 maddeden oluşur. 1 "tamamen katılmayı" 6 ise "tamamen katılmamayı" gösterir. Düşük puan, sorun çözümede etkililiği ve başarılı sorun çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade ederken, yüksek puan sorunlar karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir.

Ölçeğin üç alt boyutu vardır; kişinin yeni sorunları çözme yeteneğine olan inancını ifade eden sorun çözme güveni, gelecekte başvurmak için önceki sorun çözme çabalarını yeniden gözden geçirmeyi ve alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden yaklaşma-kaçınma biçimi, sorunlu durumlarda kişilerin kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten kişisel kontrol boyutu. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Taylan (1990) tarafından yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur (Heppner, 1988; Öner, 1997).

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Anket formunun uygulanması ve araştırma için gerekli bilgilerin elde edilmesi için Sivas Sağlık Müdürlüğü'nden, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi Başhekimliği'nden, Sivas Özel Anadolu Hastanesi Başhekimliği'nden izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak anket formları doldurulmuştur.

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS for Windows 10.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verileri değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, standart sapma, yüzde) yanı sıra karşılaştırmalarda Student's t, ANOVA ve Tukey HSD, Fisher exact test, Pearson korelasyon ve ki-kare testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmada 201 ebe yer almıştır. Çalışmaya katılan ebelerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir. Ebelerin % 31.8' i 30 yaş altındadır, % 16.9' u bekindir, % 89.6' sı çekirdek ailede yaşamaktadır, % 82.6' sının bireysel geliri 1000-2000 TL arasındadır, % 2.0' si yüksek lisans mezunudur, eşlerinin ise % 23.4' ü lisans mezunudur.

Tablo 1. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımları (n= 201).

Özellikler	Sayı	Yüzde
Yaş grupları		
20-29	64	31.8
30-39	117	58.2
40+	20	10
Medeni durum		
Bekar	34	16.9
Evli	167	83.1
Aile tipi		
Çekirdek aile	183	91.0
Geniş aile	16	8.0
Parçalanmış aile	2	1.0
Bireysel gelir durumu		
999 TL ve ↓	29	14.4
1000 TL ve 1999 TL	166	82.6
2000 TL ve üzeri	6	3.0
Aile Gelir Durumu		
999 TL ve ↓	24	11.9
1000 TL ve 1999 TL	16	8.0
2000 TL ve üzeri	161	80.1
Eğitim Durumu		
Sağlık Meslek Lisesi	68	33.8
Ön Lisans	107	53.2
Lisans	22	10.9
Yüksek Lisans	4	2.0

Ebelerin sosyodemografik özelliklerine göre atılganlık durumu Tablo 2' de verilmiştir. 30-39 yaş grubunda ebelerin % 46.2'si atılgan iken 20-29 yaş grubunda bu sıklık %62.5 olarak tespit edilmiştir ($p>0.05$). Medeni hale göre atılganlık durumları incelendiğinde atılganlık sıklığının bekarlarda (%70.6) evlilerden (%47.9) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Geniş aile tipinde atılganlık % 50.0 olarak tespit edilmişken parçalanmış aile tipinde bulunan 2 kişinin atılgan olduğu tespit edilmiştir ($p>0.05$). Çocuk sahibi olanların % 47.0' si, olmayanların %65.4' ü atılgan olarak tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bireysel gelir durumuna göre atılganlık değerlendirildiğinde 999 TL ve altında geliri olanların % 72.4' ünün, 1000-1999 TL arasında bireysel geliri olanların ise % 47.6' sının atılgan olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Eğitim durumuna göre sağlık meslek lisesi mezunu olanların % 39.7' si, lisans mezunu olanların ise % 68.2' si atılgan olarak tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 2. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Atılganlık Durumları

Özellikler	Pasif		Atılgan		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yaş Grupları ($\chi^2=4.45, p>0.05$)						
20-29 yaş	24	37.5	40	62.5	64	100.0
30-39 yaş	63	53.8	54	46.2	117	100.0
≥ 40 yaş	10	50.0	10	50.0	20	100.0
Medeni Durum ($\chi^2=5.82, p<0.05$)						
Bekar	10	29.4	24	70.6	34	100.0
Evli	87	52.1	80	47.9	167	100.0
Aile Tipi ($\chi^2=1.89, p>0.05$)						
Çekirdek Aile	89	48.6	94	51.4	183	100.0
Geniş Aile	8	50.0	8	50.0	16	100.0
Parçalanmış Aile	0	0	2	100.0	2	100.0
Çocuk Sahibi Olma Durumu ($\chi^2=5.22, p<0.05$)						
Evet	79	53.0	70	47.0	149	100.0
Hayır	18	34.6	34	65.4	52	100.0
Bireysel Gelir Durumu ($\chi^2=6.64, p<0.05$)						
999 TL ve ↓	8	27.6	21	72.4	29	100.0
1000 TL ve 1999 TL	87	52.4	79	47.6	166	100.0
2000 TL ve ↑	2	33.3	4	66.7	6	100.0
Aile Gelir Durumu ($\chi^2=9.43, p<0.05$)						
999 TL ve ↓	8	33.3	16	66.7	24	100.0
1000 TL ve 1999 TL	3	18.8	13	81.3	16	100.0
2000 TL ve ↑	86	53.4	75	46.6	161	100.0
Eğitim Durumu ($\chi^2=10.31, p<0.05$)						
Sağlık ML	41	60.3	27	39.7	68	100.0
Ön Lisans	49	45.8	58	54.2	107	100.0
Lisans	7	31.8	15	68.2	22	100.0
Yüksek Lisans	0	0	4	100.0	4	100.0
Orta Öğretim Mezuniyeti ($\chi^2=12.82, p<0.05$)						
Kız Okulu	59	61.5	37	38.5	96	100.0
Karma Okul	38	36.9	67	63.8	105	100.0

Eşlerin bazı sosyodemografik özelliklerine göre ebelerin atılganlık durumları Tablo 3'te verilmiştir. Eşlerinin eğitim durumu ile atılganlık sıklıkları karşılaştırıldığında; eşleri sağlık meslek lisesi mezunu olanların % 25.0' i lisans mezunu olanların ise % 59.6' sını atılgandır ($p<0.05$).

Tablo 3: Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Atılganlık Durumları

Özellikler	Pasif		Atılgan		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Eş Mesleği ($\chi^2=20.48, p<0.05$)						
Öğretmen	8	36.4	14	63.6	22	100.0
Memur	59	62.1	36	37.9	95	100.0
Teknisyen	10	52.6	9	47.4	19	100.0
İşçi	0	0	2	100.0	2	100.0
Esnaf	4	36.4	7	63.6	11	100.0
Serbest	4	40.0	6	60.0	10	100.0
Hekim	1	20.0	4	80.0	5	100.0
Mümessil	0	0	1	100.0	1	100.0
Eş Eğitim Durumu ($\chi^2=22.22, p<0.05$)						
Sağlık ML	18	75.0	6	25.0	24	100.0
Lise	6	37.5	10	62.5	16	100.0
Ön Lisans	38	62.3	23	37.7	61	100.0
Lisans	19	40.4	28	59.6	47	100.0
Yüksek Lisans	4	26.7	11	73.3	15	100.0

Ebelerin bazı mesleki özelliklerine göre atılganlık durumu Tablo 4' te verilmiştir. Ebelerin çalıştıkları bölümlere göre atılgan olma durumu incelendiğinde kadın doğum servisinde ve sağlık ocağında çalışanların % 50.0' si atılgan iken bu sıklık yeni doğan servisinde %70.0 olarak tespit edilmiştir ($p>0.05$). Mesleğini isteyerek seçmesine göre atılganlık durumu değerlendirildiğinde mesleğini isteyerek seçenlerin % 53.5' i, isteyerek seçmeyenlerin ise % 50.4' ü atılgan olarak tespit edilmiştir ($p>0.05$). Kendini sağlık ekibinin üyesi olarak görenlerin % 55.7' si görmeyenlerin ise % 25.9' u atılgandır ($p<0.05$). Sağlık ekibi içerisinde kendilerini ifade etme güçlüğü olanların % 24.2' si atılgan iken olmayanların % 65.2' si atılgandır ($p<0.05$). Gerektiğinde hayır demekte güçlük çekenlerin % 45.1' i çekmeyenlerin ise % 60.2' si atılgan olarak bulunmuştur ($p<0.05$). Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışanların % 59.2' si atılgan iken işbirliği içinde olmayanların % 25.0' i atılgandır ($p<0.05$).

Tablo 4. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılganlık Durumları

Özellikler	Pasif		Atılgan		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çalışılan Bölüm ($\chi^2=2.64, p>0.05$)						
Kadın-Doğum Servisi	40	50.0	40	50.0	80	100.0
Yenidoğan Servisi	3	30.0	7	70.0	10	100.0
Sağlık Ocağı	52	50.0	52	50.0	104	100.0
Mesleği İsteyerek Seçme ($\chi^2=0.184, p>0.05$)						
Evet	40	46.5	46	53.5	86	100.0
Hayır	57	49.6	58	50.4	115	100.0
Meslek Hizmet Süresi ($\chi^2=2.89, p>0.05$)						
0-10 yıl	36	42.9	48	57.1	84	100.0
11-20 yıl	57	53.8	49	46.2	106	100.0
≥ 21 yıl	4	36.4	7	63.6	11	100.0
Kurumda Hizmet Süresi ($\chi^2=9.16, p<0.05$)						
0-10 yıl	71	44.1	90	55.9	161	100.0
11-20 yıl	26	68.4	12	31.6	38	100.0
≥ 21 yıl	0	0	2	100.0	2	100.0
Kaçıncı İşyeri ($\chi^2=4.37, p>0.05$)						
1-3. işyeri	81	51.6	76	48.4	157	100.0
4-6. işyeri	14	34.1	27	65.9	41	100.0
7 ve üzeri. İşyeri	2	66.7	1	33.3	3	100.0
Çalışma Şekli ($\chi^2=1.48, p>0.05$)						
Gündüz	52	46.0	61	54.0	113	100.0
Gece	1	100.0	0	0	1	100.0
Gündüz+Gece+Nöbet	44	50.6	43	49.4	87	100.0
Çalışma Saati ($\chi^2=6.01, p<0.05$)						
0-40 saat	50	48.1	54	51.9	104	100.0
41-50 saat	47	51.6	44	48.4	91	100.0
≥ 51 saat	0	0	6	100.0	6	100.0
Çalışılan Kurumun Eğitsel ve Bilimsel Aktivitelere Katılımı Destekleme Durumu ($\chi^2=9.99, p<0.05$)						
Destekliyor	51	39.8	77	60.2	128	100.0
Desteklemiyor	46	63.0	27	37.0	73	100.0

Tablo 4. Devamı: Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılgnlık Durumları

Özellikler	Pasif		Atılgn		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Sağlık Ekibinin Üyesi Olma Durumu ($\chi^2=8.32, p<0.05$)						
Evet	77	44.3	97	55.7	174	100.0
Hayır	20	74.1	7	25.9	27	100.0
Sağlık Ekibi İçerisinde Kendini İfade Etme Güçlüğü ($\chi^2=29.75, p<0.05$)						
Var	50	75.8	16	24.2	66	100.0
Yok	47	34.8	88	65.2	135	100.0
Gerektiğinde Hayır Demekte Güçlük ekme ($\chi^2=4.51, p<0.05$)						
Var	62	54.9	51	45.1	113	100.0
Yok	35	39.8	53	60.2	88	100.0
Meslektaşlarıyla İşbirliği ($\chi^2=16.13, p<0.05$)						
Yapıyor	64	40.8	93	59.2	157	100.0
Yapmıyor	33	75.0	11	25.0	44	100.0
Kendini Tanımlama ($\chi^2=2.85, p>0.05$)						
Pasif	18	58.1	13	41.9	31	100.0
Atılgn	78	47.3	87	52.7	165	100.0
Saldırgan	1	20.0	4	80.0	5	100.0
Problem özmede Kendini Değerlendirme Şekli ($\chi^2=16.61, p<0.05$)						
Kısmen Başarılı	77	58.3	55	41.7	132	100.0
Başarılı	19	31.1	42	68.9	61	100.0
Çok Başarılı	1	12.5	7	87.5	8	100.0
Atılgnlık Eğitimi Alma Durumu ($\chi^2=0.69, p>0.05$)						
Evet*	7	38.9	11	61.1	18	100.0
Hayır	90	49.2	93	50.8	183	100.0
Atılgnlık Eğitimi Almak İsteme Durumu ($\chi^2=7.43, p<0.05$)						
Evet	76	54.7	63	45.3	139	100.0
Hayır	21	33.9	41	66.1	62	100.0
Problem özme Becerisi Eğitimi Alma Durumu ($\chi^2=3.53, p<0.05$)						
Evet*	3	23.1	10	76.9	13	100.0
Hayır	94	50.0	94	50.0	188	100.0

*Lisans eğitiminde almışlar.

Ebelerin sosyodemografik özelliklerine göre atılgnlık puan ortalamaları Tablo 5' te verilmiştir. Ebelerin medeni durumlarına göre aldıkları atılgnlık puan ortalamaları incelendiğinde; bekarların atılgnlık puan ortalaması 23.68 ± 27.16 , evlilerin ise 13.65 ± 20.92 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Yaşadıkları aile tiplerine göre atılgnlık puan ortalamaları değerlendirildiğinde atılgnlık puan ortalaması çekirdek ailesi olanlarda 15.24 ± 22.03 , parçalanmış ailesi olanlarda 19.50 ± 0.71 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Çocuk sahibi olanların atılgnlık puan ortalaması 13.01 ± 20.72 olmayanların ise 22.0 ± 25.50 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$). Bireysel gelir durumuna göre aldıkları atılgnlık puanı incelendiğinde; 1000-1999 TL arasında bireysel geliri olanların atılgnlık puan ortalaması 24.38 ± 21.15 , 2000 TL ve üzerinde bireysel geliri olanların ortalama atılgnlık puanı 26.17 ± 34.31 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Eğitim durumlarına göre atılgnlık puanı değerlendirildiğinde sağlık meslek lisesi mezunu olanların atılgnlık puan ortalaması 8.57 ± 19.61 , ön lisans mezunu olanların 16.60 ± 22.48 , lisans mezunu olanların 25.95 ± 24.26 , yüksek lisans mezunu olanların 38.25 ± 9.50 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Orta öğretimde kız okulundan mezun olanların atılgnlık puan ortalaması 10.52 ± 22.03 , karma okuldan mezun olanların ise 19.22 ± 21.68 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 5. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Atılganlık Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama \pm SD
Yaş Grupları (p>0.05)		
20-29 yaş	64	19.83 \pm 24.55
30-39 yaş	117	13.42 \pm 21.64
\geq 40 yaş	20	12.20 \pm 17.12
Medeni Durum (p<0.05)		
Bekar	34	23.68 \pm 27.16
Evli	167	13.65 \pm 20.92
Aile Tipi (p>0.05)		
Çekirdek Aile	183	15.26 \pm 22.00
Geniş Aile	16	15.75 \pm 27.83
Parçalanmış Aile	2	19.50 \pm 0.71
Çocuk Sahibi Olma Durumu (p<0.05)		
Evet	149	13.01 \pm 20.72
Hayır	52	22.0 \pm 25.50
Bireysel Gelir Durumu (p<0.05)		
999 TL ve ↓	29	21.79 \pm 23.93
1000 TL ve 1999 TL	166	13.82 \pm 21.40
2000 TL ve ↑	6	26.17 \pm 34.31
Aile Gelir Durumu (p<0.05)		
999 TL ve ↓	24	17.79 \pm 23.97
1000 TL ve 1999 TL	16	24.38 \pm 21.15
2000 TL ve ↑	161	14.07 \pm 22.10
Eğitim Durumu (p<0.05)		
Sağlık ML	68	8.57 \pm 19.61
Ön Lisans	107	16.60 \pm 22.48
Lisans	22	25.95 \pm 24.26
Yüksek Lisans	4	38.25 \pm 9.50

Tablo 5. Devamı: Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Atılganlık Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama \pm SD
Orta Öğretim Mezuniyeti (p<0.05)		
Kız Okulu	96	10.52 \pm 22.03
Karma Okul	105	19.74 \pm 21.80

Eşlerin bazı sosyodemografik özelliklerine göre ebelerin atılganlık puan ortalamaları tablo 6’da verilmiştir. Eşlerinin eğitim durumlarına göre atılganlık puan ortalamaları incelendiğinde; eşleri sağlık meslek lisesi mezunu olanların atılganlık puan ortalaması 5.37 \pm 15.99, eşleri ön lisans mezunu olanların atılganlık puan ortalaması 10.05 \pm 19.02, eşleri lisans mezunu olanların atılganlık puan ortalaması 17.30 \pm 22.09, eşleri yüksek lisans mezunu olanların atılganlık puan ortalaması ise 20.33 \pm 21.27 olarak bulunmuştur (p<0.05).

Tablo 6: Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Atılganlık Puan Ortalamaları

Eş Mesleği (p<0.05)		
Öğretmen	22	24.14 \pm 23.39
Memur	95	8.25 \pm 17.14
Teknisyen	19	15.89 \pm 24.21
İşçi	2	39.50 \pm 26.16
Esnaf	11	23.27 \pm 26.70
Serbest	10	17.10 \pm 21.27
Hekim	5	24.00 \pm 21.62
Müessil	1	24.00 \pm 00.00
Eş Eğitim Durumu (p<0.05)		
SML	24	5.37 \pm 15.99
Lise	16	22.25 \pm 25.82
Ön Lisans	61	10.05 \pm 19.02
Lisans	47	17.30 \pm 22.09
Yüksek Lisans	15	20.33 \pm 21.27

Ebelerin bazı mesleki özelliklerine göre atılgnlık puan ortalamaları Tablo 7' de verilmiştir.

Ebelerin kendilerini sağlık ekibinin bir üyesi olarak görüp görmemesine göre aldıkları atılgnlık puanları incelendiğinde; kendisini sağlık ekibinin bir üyesi olarak görenlerin atılgnlık puan ortalaması 16.36 ± 22.26 , görmeyenlerin ise 8.74 ± 22.13 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Sağlık ekibi içerisinde kendisini ifade etme güçlüğü çekenlerin atılgnlık puan ortalaması 2.62 ± 14.38 olmayanların ise 21.56 ± 22.93 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$). Gerektiğinde hayır demekte güçlük çekenlerin atılgnlık puan ortalaması 8.85 ± 16.78 iken çekmeyenlerin 23.67 ± 25.68 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Meslektaşlarıyla işbirliğı içinde olanların atılgnlık puan ortalaması 18.32 ± 22.73 iken olmayanların 4.70 ± 17.29 dur ($p < 0.05$).

Kendilerini atılgnlıkta tanımlama durumlarına göre aldıkları atılgnlık puan ortalamaları incelendiğinde; kendisini pasif olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması 6.52 ± 15.84 , kendisini atılgn olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması 16.71 ± 22.94 , kendisini saldırgan olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması ise 24.80 ± 26.41 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Kendisini problem çözmeye kısmen başarılı olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması 10.45 ± 19.91 , kendisini problem çözmeye başarılı olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması 22.80 ± 23.32 , kendisini problem çözmeye çok başarılı olarak tanımlayanların atılgnlık puan ortalaması ise 39.00 ± 24.58 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Atılgnlık eğitimi alanların atılgnlık puan ortalaması 24.17 ± 27.70 olmayanların ise 14.47 ± 21.64 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$). Problem çözmeye becerisi eğitimi alanların atılgnlık puan ortalaması 27.46 ± 25.15 iken olmayanların 14.50 ± 21.96 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 7. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılganlık Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama± SD
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu (p<0.05)		
Evet	86	17.08±23.71
Hayır	115	14.03±21.27
Kurumda Hizmet Süresi (p<0.05)		
0-10 yıl	161	17.25±23.07
11-20 yıl	38	6.29 ± 16.67
≥21 yıl	2	33.50 ± 4.95
Kaçıncı İşyeri (p>0.05)		
1-3. işyeri	157	14.58±21.75
4-6. işyeri	41	17.68±23.32
7 ve üzeri. İşyeri	3	23.00±43.31
Çalışma Saati (p<0.05)		
0-40 saat	104	14.38 ± 21.88
41-50 saat	91	15.15 ± 23.01
≥51 saat	6	34.67 ± 9.95
Çalışılan Kurumun Eğitsel ve Bilimsel Aktivitelere Katılımı Destekleme Durumu (p<0.05)		
Destekliyor	128	18.99 ± 22.79
Desteklemiyor	73	8.93 ± 20.11
Sağlık Ekibinin Üyesi Olma Durumu (p<0.05)		
Evet	174	16.36 ± 22.26
Hayır	27	8.74 ± 22.13
Sağlık Ekibi İçerisinde Kendini İfade Etme Güçlüğü (p<0.05)		
Var	66	2.62 ± 14.38
Yok	135	21.56 ± 22.93
Gerektiğinde Hayır Demekte Güçlük Çekme (p<0.05)		
Var	113	8.85 ± 16.78
Yok	88	23.67 ± 25.68
Meslektaşlarıyla İşbirliği (p<0.05)		
Yapıyor	157	18.32 ± 22.73
Yapmıyor	44	4.70 ± 17.29

Tablo 7. Devamı: Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Atılganlık Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama± SD
Kendini Tanımlama (p<0.05)		
Pasif	31	6.52 ± 15.84
Atılgan	165	16.71 ± 22.94
Saldırgan	5	24.80 ± 26.41
Problem Çözmede Kendini Değerlendirme Şekli (p<0.05)		
Kısmen Başarılı	132	10.45 ± 19.91
Başarılı	61	22.80 ± 23.32
Çok Başarılı	8	39.00 ± 24.58
Atılganlık Eğitimi Alma Durumu (p<0.05)		
Evet*	18	24.17 ± 27.70
Hayır	183	14.47 ± 21.64
Problem Çözme Becerisi Eğitimi Alma Durumu (p<0.05)		
Evet*	13	27.46 ± 25.15
Hayır	188	14.50 ± 21.96

* Lisans eğitiminde almışlar.

Ebelerin sosyodemografik özelliklerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları Tablo 8' de verilmiştir.

Ebelerin yaş gruplarına göre aldıkları problem çözme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde; problem çözme becerisi puan ortalaması 20-29 yaş grubunda 90.17±16.51, 30-39 yaş grubunda 96.74±15.71, 40 ve üzeri yaş grubunda 103.85±17.98 olarak tespit edilmiştir (p<0.05).

Medeni durumlarına göre aldıkları problem çözme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde; problem çözme becerisi puan ortalaması bekarlarda 87.38±16.12, evlilerde ise 96.98 ± 16.31 olarak tespit edilmiştir (p<0.05).

Yaşadıkları aile tipi dikkate alındığında; problem çözme becerisi puan ortalaması çekirdek ailede 95.63±16.72, parçalanmış ailede ise 96.50±13.44 olarak tespit edilmiştir (p<0.05).

Çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde; problem çözme becerisi puan ortalaması çocuk sahibi olanlarda 98.05 ± 16.04 , olmayanlar da ise 87.65 ± 16.04 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Bireysel gelir durumu dikkate alındığında problem çözme becerisi puan ortalaması 1000-1999 TL arasında bireysel geliri olanlarda 96.22 ± 16.61 iken 2000 TL ve üzerinde bireysel geliri olanlarda 94.00 ± 15.31 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Eğitim durumlarına göre problem çözme becerisi puan ortalamaları değerlendirildiğinde problem çözme becerisi puan ortalaması sağlık meslek lisesi mezunu olanlarda 100.82 ± 17.20 , ön lisans mezunu olanlarda 94.13 ± 14.79 , lisans mezunu olanlarda 87.59 ± 18.59 , yüksek lisans mezunu olanlarda ise 78.00 ± 10.92 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Orta öğretimde kız okulundan mezun olanların problem çözme becerisi puan ortalaması 100.04 ± 15.54 , karma okuldan mezun olanların ise 91.20 ± 16.49 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 8. Ebelerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama± SD
Yaş Grupları (p<0.05)		
20-29 yaş	64	90.17 ±16.51
30-39 yaş	117	96.74 ±15.71
≥40 yaş	20	03.85±17.98
Medeni Durum (p<0.05)		
Bekar	34	87.38±16.12
Evli	167	96.98±16.31
Aile Tipi (p>0.05)		
Çekirdek Aile	183	95.67± 16.82
Geniş Aile	16	91.69±15.16
Parçalanmış Aile	2	96.50±13.44
Çocuk Sahibi Olma Durumu (p<0.05)		
Evet	149	98.05±16.04
Hayır	52	87.65±16.04
Bireysel Gelir Durumu (p>0.05)		
999 TL ve ↓	29	90.72±16.80
1000 TL ve 1999 TL	166	96.22±16.61
2000 TL ve ↑	6	94.00±15.31
Eğitim Durumu (p<0.05)		
Sağlık ML	68	100.82±17.20
Ön Lisans	107	94.13 ±14.79
Lisans	22	87.59±18.59
Yüksek Lisans	4	78.00±10.92
Orta Öğretim Mezuniyeti (p<0.05)		
Kız Okulu	96	100.04±15.54
Karma Okul	105	91.08 ±16.52

Eşlerin bazı sosyodemografik özelliklerine göre ebelerin problem çözme becerisi puan ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir. Eşlerinin eğitim durumu incelendiğinde; problem çözme becerisi puan ortalaması eşleri sağlık meslek lisesi mezunu olanların 106.58 ± 14.87 , eşleri ön lisans mezunu olanların 100.30 ± 14.14 , eşleri lisans mezunu olanların 92.06 ± 14.26 , eşleri yüksek lisans mezunu olanların ise 89.73 ± 21.80 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 9: Eşlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Ebelerin Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama \pm SD
Eş Mesleği ($p < 0.05$)		
Öğretmen	22	88.18 \pm 15.46
Memur	95	101.05 \pm 15.80
Teknisyen	19	92.11 \pm 14.77
İşçi	2	80.50 \pm 7.78
Esnaf	11	97.82 \pm 17.53
Serbest	10	98.10 \pm 15.49
Hekim	5	83.40 \pm 13.83
Mümessil	1	80.00 \pm 00.00
Eş Eğitim Durumu ($p < 0.05$)		
Sağlık ML	24	106.58 \pm 14.87
Lise	16	90.19 \pm 17.94
Ön Lisans	61	100.30 \pm 14.14
Lisans	47	92.06 \pm 14.26
Yüksek Lisans	15	89.73 \pm 21.80

Ebelerin bazı mesleki özelliklerine göre problem çözme becerisi puan ortalamaları Tablo 10' da verilmiştir. Mesleğini isteyerek seçen ebelerin problem çözme becerisi puan ortalaması 92.33 ± 16.02 iken seçmeyenlerin 97.63 ± 16.79 dur ($p < 0.05$).

Kendilerini sağlık ekibinin üyesi olarak görenlerin problem çözme becerisi puan ortalaması 93.78 ± 16.22 , ekip üyesi olarak görmeyenlerin ise 105.52 ± 15.92 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Problem çözme becerisi puan ortalaması sağlık ekibi içerisinde kendilerini ifade etme güçlüğü çekenlerde 103.53 ± 14.59 , çekmeyenlerde 91.36 ± 16.15 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$). Gerektiğinde hayır demekte güçlük çekenlerin problem çözme becerisi puan ortalaması 97.67 ± 15.68 çekmeyenlerin ise 92.39 ± 17.43 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Meslektaşlarıyla işbirliği durumlarına göre aldıkları problem çözme becerisi puan ortalamaları incelendiğinde; meslektaşlarıyla işbirliği olanların problem çözme becerisi puan ortalaması 92.47 ± 16.02 olmayanların 105.68 ± 14.72 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Problem çözümede kendilerini tanımlama durumları incelendiğinde; kendisini problem çözümede kısmen başarılı bulanların problem çözme becerisi puan ortalaması 98.70 ± 15.92 , başarılı bulanların 88.49 ± 16.26 , çok başarılı bulanların ise 92.63 ± 16.30 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Problem çözme becerisi eğitimi alanların problem çözme becerisi puan ortalaması 86.85 ± 15.80 , eğitim almayan ebelerin ise 95.95 ± 16.57 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 10. Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama±SD
Kurumda Hizmet Süresi (p<0.05)		
0-10 yıl	161	93.60 ±16.66
11-20 yıl	38	102.79±14.88
≥21 yıl	2	96.00 ±11.31
Çalışma Saati (p<0.05)		
0-40 saat	104	96.67±16.74
41-50 saat	91	94.82±16.44
≥51 saat	6	80.67±11.47
Kaçıncı İşyeri (p<0.05)		
1-3. işyeri	157	96.62 ±16.92
4-6. işyeri	41	89.68 ±14.74
7 ve üzeri. İşyeri	3	106.67±4.04
Mesleği İsteyerek seçme Durumu (p<0.05)		
Evet	86	92.33±16.02
Hayır	115	97.63±16.79
Çalışılan Kurumun Eğitsel ve Bilimsel Aktivitelere Katılımı Destekleme Durumu (p<0.05)		
Destekliyor	128	92.40 ±15.99
Desteklemiyor	73	100.55±16.57
Sağlık Ekibinin Üyesi Olma Durumu (p<0.05)		
Evet	174	93.78±16.22
Hayır	27	105.52±15.92
Sağlık Ekibi İçerisinde Kendini İfade Etme Güçlüğü (p<0.05)		
Var	66	103.53±14.59
Yok	135	91.36 ±16.15
Gerektiğinde Hayır Demekte Güçlük Çekme (p<0.05)		
Var	113	97.67±15.68
Yok	88	92.39±17.43
Meslektaşlarıyla İşbirliği (p<0.05)		
Yapıyor	157	92.47 ±16.02
Yapmıyor	44	105.68±14.72

Tablo 10. Devamı: Ebelerin Bazı Mesleki Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerisi Puan Ortalamaları

Özellikler	Sayı	Ortalama±SD
Kendini Tanımlama (p>0.05)		
Pasif	31	97.45±12.49
Atılgan	165	94.98±17.29
Saldırgan	5	95.00±19.38
Problem Çözmede Kendini Değerlendirme Şekli (p<0.05)		
Kısmen Başarılı	132	98.70±15.92
Başarılı	61	88.49±16.26
Çok Başarılı	8	92.63±16.30
Atılganlık Eğitimi Alma Durumu (p>0.05)		
Evet*	18	92.94±17.43
Hayır	183	95.60±16.59
Problem Çözme Becerisi Eğitimi Alma Durumu (p<0.05)		
Evet*	13	86.85±15.80
Hayır	188	95.95±16.57

* Lisans eğitiminde almışlar.

Rathus Atılganlık Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Ebelerin atılganlık puanları yükseldikçe problem çözme puanları düşmektedir ($r:-0.451$; $p<0.01$).

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, ebelerin atılgnlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamına alınan 201 ebeden elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara rastlanırken, elde edilen bulgularla farklılık gösteren çalışma sonuçları ile de karşılaşılmıştır.

Atılgn olup olmama ile yaş arasındaki ilişki farklı çalışmalarda değerlendirilmiştir. Kaplanoğlu (2006) çalışmasında 20-29 yaş grubunun diğer gruplara göre daha atılgn olduğunu ve 40 yaş üzeri grubun ise 30-39 yaş grubundan atılgn olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ebelerin yaş grupları ile atılgn olup olmama arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum bulgularımızı desteklemektedir.

Çalışmamızda 29 yaş altında olanların atılgnlık puan ortalamaları daha yüksektir ve yaş ilerledikçe puan ortalamaları düşmektedir. Ayaz'ın (2002) hemşirelerde, Çam ve Karaaslan (2000) ve Kaplanoğlu'nun (2006) yönetici hemşirelerde yaptığı çalışmalarda yaş ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kilkus (1993) çalışmasında genç hemşirelerin daha atılgn olduğunu saptamıştır. Timuçin (2005) yaşlı hemşire grubunun (48-57 yaş) atılgnlık düzeyini diğer yaş gruplarına göre daha düşük bulmuştur. Kilkus (1993) çalışmasında, en yaşlı hemşire grubunun (60-76 yaş), diğer hemşire gruplarına oranla daha az atılgn olduklarını saptamıştır. Bu durum bulgularımızı desteklemektedir. Yıldız (2006), Bal (2003) çalışmalarında yaş ilerledikçe atılgnlık puan ortalamasının yükseldiğini ve 40 yaş ve üzerinde atılgnlık puan ortalamalarının düştüğünü bulmuştur. Çalışmamızda ise atılgnlık puan ortalamaları yaş ilerledikçe azalmaktadır.

Kaplanoğlu (2006) çalışmasında bekarların daha atılgn olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda bekar olan ebelerin atılgnlık puan ortalamaları da daha yüksektir. Kaplanoğlu'nun (2006) yönetici hemşirelerde yaptığı çalışmasında bekarların atılgnlık puan ortalamalarını daha yüksek bulması bulgularımızı desteklemektedir. Çalışmamızdan farklı olarak Yıldız (2006) bekarların atılgnlık puan ortalamalarını daha düşük bulmuştur. Ayaz'ın (2002) hemşirelerde, Kaplanoğlu'nun (2006) ve Timuçin'in (2005) yönetici hemşirelerde yaptığı çalışmalarda, medeni durum ile atılgnlık arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum çalışma bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Aile tipi ile atılgnlık arasındaki ilişki bir çok çalışmada değerlendirilmiştir. Ayaz'ın (2002), Timuçin'in (2005), Bal'ın (2003), Çam ve Karaslan'nın (2000),

Kahrıman'ın (2005) yaptıkları çalışmalarda aile tipleri ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulmamaları bulgularımız ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızla benzer olarak Kaplanoğlu (2006), çocuk sahibi olmayanlarda atılgnlığın daha sık olduğunu bildirmiştir.

Yıldız'ın (2006) ve Kaplanoğlu'nun (2006) yaptığı çalışmalarda çocuk sahibi olmayanların atılgnlık puan ortalamalarını daha yüksek bulmuş olması bulgularımızı desteklemektedir. Ancak çocuk sahibi olma ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptamamaları bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006) çalışmasında 999 TL ve altında bireysel geliri olanların atılgnlıklarını, 1000 TL ve 1999 TL geliri olanlara göre düşük bulmuştur. Ancak 2000 TL ve üzeri geliri olanların atılgnlıklarını ise 1000 TL ve 1999 TL geliri olanlara göre daha düşük bulmuştur. Çalışmamızda ise bireysel gelirine göre atılgn olup olmaması değerlendirildiğinde atılgnlık en sık 999 TL ve altında geliri olanlarda tespit edilmiştir.

Çalışmamızda bireysel gelir durumu ile atılgnlık puan ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Gelir durumu 1000 TL ve 1999 TL olanların atılgnlık puan ortalamaları düşük bulunurken 2000 TL ve üzerinde geliri olanların ortalamaları yüksek bulunmuştur. Kaplanoğlu'nun (2006) ve Timuçin'in (2005) çalışmalarında gelirinin giderine göre düşük olduğunu ifade eden yönetici hemşirelerin atılgnlık puan ortalamalarını düşük olarak saptamaları bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Bal'ın (2003) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada gelir durumu ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Begley ve Glacken'in (2004), Kilkus'un (1993), Begley ve Brady'nin (2002) çalışmalarında eğitim seviyesi yüksek hemşirelerin daha atılgn olduğunu saptaması bulgularımızı desteklemektedir. Kaplanoğlu (2006), Timuçin (2005), Ayaz (2002), ve Bal'ın (2003) çalışmalarında, eğitim durumu ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Orta öğretim mezuniyet durumu ile atılgn olup olmamaları ve atılgnlık puan ortalamaları arasındaki fark önemlidir. Karma okullardan mezun olanların atılgnlık sıklıkları ve atılgnlık puan ortalamaları daha yüksektir. Kaplanoğlu'nun (2006) ve Timuçin'in (2005) çalışmalarında hemşirelerin orta öğretim mezuniyetleri ile atılgnlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006), Ayaz (2002) ve Bal'ın (2003) alışmalarında da çalışılan bölüm ile atılđanlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmaması sonuçlarımız ile benzerlik göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006) mesleği isteyerek seçen ebelerde atılđanlık sıklığını ve atılđanlık puan ortalamalarını daha yüksek bulmuştur. Çalışmamızda da mesleği isteyerek seçen ebeler daha atılđan olarak tespit edilmiştir. Kaplanoğlu'nun (2006) ve Timuçin'in (2005) alışmalarında yönetici hemşirelerin mesleği isteyerek seçme durumları ile atılđanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006), Ayaz (2002) ve Akın ve ark. (2001) alışmalarında meslekte hizmet süresi ile atılđanlık sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmamıştır. Bu durum araştırmamız bulguları ile paralellik göstermektedir. Bal'ın (2003) meslekte hizmet süresi arttıkça atılđanlık sıklığının da arttığını saptaması araştırmamız bulguları ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu'nun (2006) yönetici hemşirelerin kurumda hizmet süreleri ile atılđanlık sıklığı arasında anlamlı fark bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Ancak 0-10 yıl arasında aynı kurumda hizmet verenlerin atılđanlık sıklıklarını 11-20 yıl arasında hizmet verenlere göre yüksek, en yüksek atılđanlık sıklığını ise 21 yıl ve üzerinde aynı kurumda hizmet verenlerde tespit etmesi bulgularımızı desteklemektedir.

Kaplanoğlu (2006) alışmasında 0-10 yıl arasında aynı kurumda hizmet verenlerin atılđanlık puan ortalamalarını 11-20 yıl arasında hizmet verenlere göre yüksek bulmuştur. En yüksek atılđanlık puan ortalamasını ise 21 yıl ve üzerinde hizmet verenlerde tespit etmesi bulgularımızı desteklemektedir. Kaplanoğlu (2006) ve Timuçin (2005) alışmalarında yönetici hemşirelerin kurumda hizmet süreleri ile atılđanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptamamış olması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006) alışmasında 4 kez işyeri değiştiren ebelerde atılđanlık sıklığını ilk işyerinde çalışanlara göre daha yüksek bulmuştur. Ayrıca iş değiştirme sayısı ile atılđanlık sıklığı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu durum bulgularımızı desteklemektedir.

Kaplanoğlu (2006) alışılan kurumun kaçıncı işyeri olduğu ile atılđanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Ancak 4 kez işyeri değişikliği yapan yönetici hemşirelerin puan ortalamalarının, diğer grupların puan

ortalamalarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durum bulgularımız ile benzerlik göstermekte olup, çalışmamızda işyeri değiştirme sayısı arttıkça atılgnlık puan ortalamaları da artmaktadır. Bu durum ebelerin yeni işyerine adaptasyon sağlama ve yeni oluşan problemleri çözmeye çabaları sonucu gerçekleşmiş olabilir.

Kaplanoğlu (2006) çalışmasında çalışılan kurumun bilimsel aktivitelere destek vermediğini belirtenlerin atılgnlık sıklıklarını daha yüksek bulmuştur. Ayrıca çalışılan kurumun bilimsel aktivitelere katılım desteği verme durumu ile atılgnlık sıklıkları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006) çalışılan kurumun bilimsel aktivitelere katılımı destekleme durumu ile atılgnlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuştur. Bu durum çalışmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Kaplanoğlu (2006) çalıştığı kurumun bilimsel aktiviteleri desteklemediğini belirtenlerin atılgnlık puan ortalamasını yüksek bulmuştur. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermekte olup çalışmamızda çalıştığı kurumun bilimsel aktiviteleri desteklediğini belirtenlerin atılgnlık puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Kaplanoğlu (2006) yönetici hemşirelerin kendilerini çalıştıkları kurumda sağlık ekibinin bir üyesi olduğunu kabul etme durumu ile atılgnlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmamıştır. Ekibin bir üyesi olmadığını ifade edenlerin atılgnlık puan ortalamasını daha yüksek bulmuştur. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Yıldız (2006) sağlık personelinin %69,2'sinin sağlık ekibi içerisinde kendilerini ifade etmekte güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Sağlık ekibi içerisinde kendini ifade etmekte güçlük çekenlerin atılgnlık sıklığını daha düşük bulmuştur. Bu durum bulgularımız ile benzerlik göstermektedir.

Yıldız (2006) sağlık personelinin %52,5'inin hayır demekte sorun yaşadığını bildirmiştir. Hayır demekte güçlük çekenlerin atılgnlık sıklığını daha düşük bulması bulgularımız ile benzerlik göstermektedir.

Kaplanoğlu (2006) yönetici hemşirelerin meslektaşlarıyla işbirliği ile atılgnlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmamıştır. Ancak meslektaşları ile arasında işbirliği olmadığını ifade edenlerin atılgnlık puan ortalamalarını daha yüksek tespit etmiştir. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Timuçin (2005), yönetici düzeyindeki katılımcıları incelediği araştırmasında, kendilerini atılğan olarak tanımlayanların sıklığını % 70.4 olarak bildirmiştir. Bal'ın (2003) yaptığı araştırmada hemşirelerin %76,4'ü kendilerini atılğan olarak tanımlamıştır. Ayaz (2002) yaptığı çalışmada bu oranı %98,7 olarak bildirmiştir. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Yıldız (2006) ise çalışmasında bu oranı % 43.7 bulmuştur. Bu durum bulgularımız ile paralellik göstermektedir. Batmaz (2001) yoğun bakım ünitelerinde yaptığı çalışmasında, hemşirelerin atılğan olma durumları ile kendilerini atılğan olarak değerlendirenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş, kendilerini atılğan olarak değerlendirenlerin çoğunun atılğan olduğunu saptamıştır. Kaplanoğlu (2006) yönetici hemşirelerin kendini tanımlama durumları ile atılğanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Kendini atılğan olarak tanımlayanların atılğanlık puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Timuçin (2005) yönetici hemşirelerin atılğanlıklarını ifade etme durumu ile atılğanlık puan ortalaması arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu çalışmalar bulgularımızı desteklemektedir.

Yıldız'ın (2006) sağlık personelinin atılğanlıkla ilgili özelliklerini incelediğinde, %93,3'ünün daha önce hiç atılğanlık eğitimine katılmadığını tespit etmesi bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Kaplanoğlu (2006) yönetici hemşirelerin atılğanlık eğitimi alma durumları ile atılğanlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmamıştır. Bu durum bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Ancak Kaplanoğlu'nun (2006), Yıldız'ın (2006) ve Timuçin'in (2005) atılğanlık eğitimi alanların atılğanlık puan ortalamalarının atılğanlık eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğunu bulması bulgularımızı desteklemektedir. Ayrıca Timmins ve McCabe'nin (2005) çalışmasında ebelerin atılğan olmayı öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu ve atılğanlığı eğitim programları ile öğrenebileceklerini belirtmesi bulgularımızı destekler niteliktedir. Bununla birlikte McCabe ve Timmins'in (2003) ve Burnard'ın (1992) çalışmalarında, hemşirelerin çalışma yerlerinde atılğan olabilmeleri için atılğanlık eğitimi almaları gerektiğini belirtmeleri bulgularımızı destekler niteliktedir.

Kelleci ve Gölbaşı (2004) ebelik mesleğine en yakın meslek grubu olan ve benzer alanlarda çalışan hemşirelerin yaş gruplarına göre problem çözme puan ortalamalarını incelemiş, 31 yaş ve üzerinde olanların problem çözme puan ortalamalarını daha yüksek bulmuştur. Bu durum çalışma sonucumuz ile benzerlik göstermektedir. Erdem'in (2001) problem çözme becerilerinin yaşa göre değiştiğini

bulması çalışma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bahar (2006), Kaya ve Ulusoy (2005), Baybek ve ark. (2005) ve Yurttaş ve Yetkin'in (2003) çalışmalarında yaşın problem çözme becerisi üzerine önemli etkisinin olmadığını bulmaları çalışma sonuçlarımız ile farklılık göstermektedir.

Kelleci ve Gölbaşı (2004) hemşirelerin medeni durumuna göre problem çözme puan ortalamalarını incelemiştir. Evlilerin puan ortalamasını bekarlara göre daha yüksek bulması bulgularımızı desteklemektedir. Ulupınar'ın (1997) çalışmasında evlilerin problem çözmeye daha başarılı olduklarını saptaması sonuçlarımız ile farklılık göstermektedir. Bahar'ın (2006) Baybek ve ark.'nın (2005) ve Altıntoprak'ın (2004) çalışmalarında medeni durumun problem çözme becerisine etkisinin olmadığını tespit etmesi bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Bahar'ın (2006) çalışmasında sağlık meslek lisesi mezunu olan yönetici hemşirelere göre yüksek lisans mezunu olanların daha etkili problem çözebildiklerini bulması bulgularımızı desteklemektedir. Kaya ve Ulusoy'un (2005), Baybek ve ark.'nın (2005) ve Altıntoprak'ın (2004) çalışmalarında mezun olunan okul ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark olduğunu bulması sonuçlarımızı desteklemektedir.

Bahar'ın (2006) çalışmasında 1-7 yıl arası deneyimi olanların en etkili problem çözebilen hemşireler olduğunu bulması bulgularımızı destekler niteliktedir. Kaya ve Ulusoy'un (2005) çalışmasında hizmet süresi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını saptaması ise bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Botti'nin (2003) akademik bilginin karmaşık olmayan problemlerin çözümünde yeterli olduğunu, ancak daha karmaşık problemlerin çözümü için alana özgü bilgi ve mesleki deneyimin problem çözme becerisini etkilediğini belirtmesi bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Bahar (2006), Baybek ve ark.'nın (2005), ve Altıntoprak'ın (2004) çalışmalarında hizmet süresi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir.

Terzioğlu'nun (2006) çalışmasında çalışma saati daha uzun olan yönetici hemşirelerin daha iyi problem çözdüklerini bulması bulgularımızı desteklemektedir. Ancak çalışma saatinin problem çözme becerisi ile ilişkisini istatistiksel olarak anlamlı bulmaması bulgularımız ile farklılık göstermektedir. Bu durum mesai saati arttıkça daha çok problemle karşılaşma ve çözüm yolları üretmek zorunda kalma ile ilişkili olabilir.

Ulupınar'ın (1997) yaptığı çalışmada hemşireliği isteyerek seçmenin problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediğini bulması sonuçlarımızı desteklemektedir.

Bahar'ın (2006) çalışmasında kendini kısmen başarılı olarak değerlendiren yönetici hemşirelerin (81.30 puan) yüksek, başarılı olarak değerlendirenlerin (66.68 puan) ise daha düşük puan alması bulgularımızı desteklemektedir. Bahar'ın (2006), Terzioğlu'nun (2006), Altıntoprak'ın (2004) ve Ulupınar'ın (1997) da çalışmalarında kendini problem çözmede değerlendirme ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulmaları sonuçlarımızı desteklemektedir.

Bahar'ın (2006) çalışmasında problem çözme eğitimi alanların (64.31 puan), eğitim almayanlara göre (77.02 puan) daha etkili problem çözebildiklerini bulması sonuçlarımızı desteklemektedir. Ayrıca Stevenson'ın (1993) çalışmasında problem çözme becerisi eğitimi alanların, problem çözme becerilerinin arttığını belirtmesi bulgularımızı desteklemektedir. Bahar (2006), Altıntoprak (2004) ve Ulupınar'ın (1997) çalışmalarında problem çözme eğitimi alma ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulmaları çalışmamız ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızda atılganlık ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ülkemizde ebelerin atılganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya inceleme sürecimizde rastlanmamıştır. Townend'in (2007) ve Uys ve arkadaşlarının (2004) problemlerin insanlarda atılgan davranışın gelişmesi ve aralarında daha dürüst bir ilişkinin oluşması için bir fırsat olduğunu belirtmeleri ve ayrıca kendine ve diğer insanlara saygılı davranmanın problemlerin atılganca yönetilmesini sağladığını belirtmeleri bulgularımızı destekler niteliktedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bekarların, 29 yaş altında olanların, parçalanmış ailede yaşayanların, çocuk sahibi olmayanların, 999 TL ve altında geliri olanların, eğitim seviyesi yüksek olanların, orta öğretiminde karma okullardan mezun olanların ve eşlerinin eğitim düzeyi ön lisans ve üstünde olan ebelerin daha atılgan oldukları bulunmuştur.

Mesleği isteyerek seçenlerin, çalıştıkları kurumun eğitsel ve bilimsel aktivitelere katılımı desteklediğini belirtenlerin, sağlık ekibinin bir üyesi olduğunu kabul edenlerin, sağlık ekibi içerisinde kendisini ifade etme gücünü yaşamayanların, gerektiğinde hayır demekte güçlük çekmeyenlerin, meslektaşları ile işbirliği içerisinde olanların, kendini atılgan olarak tanımlayanların, kendisini problem çözmede çok başarılı değerlendirenlerin, atılganlık eğitimi alanların ve problem çözme becerisi eğitimi alan ebelerin daha atılgan oldukları tespit edilmiştir.

Bekarların, 40 yaş üzerinde olanların, geniş ailede yaşayanların, çocuk sahibi olmayanların, 999 TL ve altında geliri olanların, eğitim seviyesi yüksek olanların, orta öğretiminde karma okullardan mezun olanların ve eşlerinin eğitim düzeyi ön lisans ve üstünde olan ebelerin problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur.

Mesleği isteyerek seçenlerin, çalıştıkları kurumun eğitsel ve bilimsel aktivitelere katılımı desteklediğini belirtenlerin, sağlık ekibinin bir üyesi olduğunu kabul edenlerin, sağlık ekibi içerisinde kendisini ifade etme gücünü yaşamayanların, gerektiğinde hayır demekte güçlük çekmeyenlerin, meslektaşları ile işbirliği içerisinde olanların, kendini atılgan olarak tanımlayanların, kendisini problem çözmede başarılı değerlendirenlerin, atılganlık eğitimi alanların ve problem çözme becerisi eğitimi alan ebelerin problem çözme becerileri daha yüksek tespit edilmiştir.

Ebelerin atılganlıkları ve problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve atılgan olan ebelerin, problemlerini daha iyi çözebildikleri bulunmuştur. Bu nedenle atılganlık ve problem çözme becerilerinin birbirlerine olan pozitif etkilerinden dolayı birlikte geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

Ebelerin mesleği isteyerek seçmeleri için meslek tanıtım günleri yapılması.

Sağlık personelinin çalıştığı tüm kurumlar için eğitsel ve bilimsel aktivitelere katılım desteğinin standartlaştırılması.

Kendisini sağlık ekibinin yesi olarak görmeyen ve meslektaşları ile işbirliği yapmayan ebeler için özel grup toplantılarının yapılması.

Sağlık ekibi içerisinde kendini ifade etme güçlüğü olan ve gerektiğinde hayır demekte glk çeken ebeler için özel eğitimlerin verilmesi.

Atılganlık eğitiminin ve problem çözme becerisi eğitiminin tüm sağlık kurumlarında çalışan ebelere verilmesi. Eğitimler sonrasında deneme öğrenme gruplarının oluşturularak ileriye yönelik çalışmalara devam edilmesi.

Ebelerde atılganlık ve problem çözme becerisinin arttırılması amacıyla deneysel çalışmalar yapılmasını önermekteyiz.

KAYNAKLAR

1. Akın, M., Tuna, A. ve Tuna, H. (2001). Bakırköy Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi'nde Hizmetiçi Eğitime Katılan Hemşirelik Personelinin Atılganlık (Asertivite) Düzeylerinin Araştırılması, I. Uluslararası Ve V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongre El Kitabı, Kapadokya, 121-127.
2. Aktan, C. C. (2008). Değişim Yönetiminde 5-N 1-K Analizi. http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=5399&baslik=degisim_yonetiminde_5_n_1_k_Analizi.(erişim:02.10.2008).
3. Alberti, R. ve Emmons, Michael. (2002). Atılganlık Hakkınızı Kullanın, (Çev. Serap Katlan), HYB Yayıncılık, Ankara.
4. Altıntoprak, A. (2004). Hacettepe Üniversitesi Hastanelerindeki Hemşirelerin Problem Çözme Konusunda Kendilerini Algılamaları, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Danışman Doç.Dr.S.Abaan, Ankara.
5. Altun, İ. (2003). The Perceived Problem Solving Ability and Values of Student Nurses and Midwives, Nurse Education Today, 23: 575-584.
6. Amal, K. A. (2005). Using The Delphi Technique To Search For Empirical Measures Of Local Planning Agency Power, The Qualitative Report, Volume 10, Number 4, December, 718-744.
7. Anonim (2008a). (www.kirbas.com/pdf/pdf_ciktisi.php?id=399.Sinektik Tekniği.(erişim:02.10.2008)).
8. Anonim (2008b). <http://www.guncelbilgiler.com/dusunme-teknikleri-beyin-gelistirme-yontemleri-zeka-akil>. Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin En Önemlileri, Sinektik Tekniği (erişim:02.10.2008).
9. Anonim (2008c). <http://www.fficio.nl/blackbelt/fishbone.html>).
10. Anonim (2008d). (http://www.mindtools.com/pages/article/newTMC_03.htm).
11. Anonim (2008e). (<http://www.fficio.nl/blackbelt/fishbone.html>).
12. Anonim (2008f). (<http://www.skymark.com/resources/tools/cause.asp>)
13. Anonim (2008g). (http://www.mindtools.com/pages/article/newTMC_03.htm).
14. Anonim (2008h). <http://www.internationalmidwives.org/>.
15. Anonim (2008i). <http://www.who.int/en/>.
16. Anonim (2008i). <http://www.saglik.gov.tr/TR/Genel/>.
17. Anonim (2008j). <http://www.turkebelerdernegi.com/>.
18. Anonim (2008k). www.kirbas.com.

19. Anonim (20081). (www.sanalpsikolog.com).
20. Arenofsky, J. (2001). Developing Your Problem-Solving Skills, Career World, 29(4), 18-21.
21. Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (erişim: 01.10.2008),
www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5CRamazan%20Arı%20-%20Zarife%20Şahin%20Seçer%5C451-464.pdf –.
22. Arslan, C. (2003). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi Özeti, erişim: 01.10.2008, s. 75-93.
23. Aştı N (1995), Hemşireler Assertif midir?, Hemşirelik Bülteni, Cilt 9, Sayı 36
24. Ayaz, Ş. (2002). Hemşirelerin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Yrd. Dr. A. D. Sever, İstanbul.
25. Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerini Karşılaştırması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: S. Akbaba, Erzurum.
26. Bahar, M. (2006). Yataklı Tedavi Kurumlarında Çalışan Yönetici Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri ve Yaratıcılık Düzeyleri, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Danışman Yrd.Doç.Dr. Ergün Y. A., İstanbul.
27. Bal, U. (2003). Hastanelerde Çalışan Hemşire ve Diğer Bayan Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Danışman : Yrd.Doç.Dr.A. D. Sever, İstanbul.
28. Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
29. Baltaş, B., Baltaş, Z.(2004), Bedenin Dili. Remzi Kitabevi, İstanbul.
30. Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). Sosyal Bilimler Öğretimi, Yök/Dünya Bankası, Megp, Ankara.
31. Batmaz, M., Buzlu, S., Kutlu, Y. ve Pektekin, Ç. (1999). İstanbul Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Hemşirelik Programı Son Sınıf Öğrencilerinin Girişkenlik Düzeyi ve Benlik Saygısının Araştırılması, Hemşirelik Bülteni, Cilt 11, Sayı 43-44, s.173-183.

32. Batmaz, M., Enç, N. ve Pektekin, Ç. (2001). Yoğun Bakım Ünitelerinde çalışan Hemşirelerin Benlik Değeri, Asertiv Olma Durumu ve Karar Verme Arasındaki ilişki, *Connect Critical Care Nursing in Europe*, 1:13-15.
33. Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative Learning and Case Study: Does The Combination Improve Students' Perception of Problem Solving and Decision Making Skills?, *Nurse Education Today*, 25, 238-246.
34. Baybek, H., Kıvrak, A. ve Kaleli, I. (2005). Yönetici Konumunda Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi: Fethiye Örneği, 3. Uluslar arası- 10. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Özet Kitabı, s.79, İzmir.
35. Bayraktutan, E. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi (Ticaret Meslek Lisesinde Deneysel Bir Uygulama), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
36. Becker, B. G. ve Fendler, D. T. (1990). *Vocational And Personal Adjustment In Practical Nursing*, Mosby Company, St Louis, MO, USA.
37. Bedell, J. R. ve Lennox, S. S. (1997). *Handbook for Communication and Problem Solving Skills Training, A Cognitive Behavioral Approach*, The Einstein Psychiatry Series, John Wiley & Sons, Inc.
38. Begley, C. M. ve Brady, A. (2002). Irish Diploma In Nursing Students' First Clinical Allocation: The Views of Nurse Managers, *Journal of Nursing Management*, 10, 339-347.
39. Begley, C. M. Ve Glacken, M. (2004). Irish Nursing Students' Changing Levels of Assertiveness During Their Pre-registration Programme, *Nurse Education Today*, 24, 501-510.
40. Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*, Çev.Ferhan Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul.
41. Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, Çev.: A. Ferhan Oğuzkan, M.E.B. Yayınları, İstanbul.
42. Bogo, Y. ve Kelly, S. (2000). *Problem Solving Paradigm Colege Teacihng*, Vol- 48.
43. Botti, M. B. (2003). Role of Knowledge and Ability in Student Nurses, *Clinical Decision Making, Nursing&Health Sciences*, (5)1:39-49, March.
44. Bonner, R. ve Rich, A. (1988). Negative Life Stress, Social Problem Solving Self Appraisal and Hopelessness: Implications for Suicide Researchs, *Cognitive Therapy and Research*, vol, 12.

45. Burnard, P. (1992a). Assertiveness and Nursing, Nursing Times, May27, 88:22.
46. Burnard, P. (1992b). How assertive are you?, Nursing Times, June 3, 88:23.
47. Buzlu, S. (1999). Hemşirelerde Girişkenlik Hakları ve Beden Dili, Hemşirelik Bülteni, 43-44: 337-341, İstanbul.
48. Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1995). Genel Öğretim Metodları, Göksu Matbaası, 85-92, Konya.
49. Craven, R. F. ve Hirnle, C. J. (2000). Fundamentals of Nursing, Human Health and Function, 4th edn. Lippincott, Philadelphia.
50. Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
51. Cüceloğlu, D. (1997). İyi Düşün Doğru Karar Ver, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
52. Çam, O. ve Karaaslan, A. (2000). Öğrenci Hemşirelerin Girişkenlik ve Kişilerarası ilişki Tarzlarının Eğitim Süreçleri İçinde Longitudinal Olarak İncelenmesi, 1, Uluslar arası, 8. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı, s. 165-170, Antalya.
53. Çulha, M. ve Dereli, A. (1987). Atılganlık Eğitimi Programı, Psikoloji Dergisi, 6:21,s.124.
54. De Bono, E. (2002). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Remzi Kitabevi, İstanbul.
55. Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Usem Yayınları, Ankara.
56. Doğan, O. ve Doğan, S. (1994). Kişilerarası İlişkiler, Somgür Yayınları, Ankara.
57. Doğan, O. (1999). Tıp Fakülteleri İçin Davranış Bilimleri Ders Kitabı, Genişletilmiş İkinci Baskı, T.C. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları : 75, Sivas.
58. D'Zur,lla, T. ve Goldfried, M. (1971) . Problem Solving Behavior Modification, Journal of Abnormal Psychology, vol : 18, s, 45-47.
59. Erdem, Y. (2001). Yüksek Okul ve Sağlık Meslek Lisesi Mezunu Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri, Yeni Tıp Dergisi, 18(1), 11-13.
60. Erginer, E. (2000). Öğretimi Planlama Uygulama Ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara.
61. Enç , M. (1982). Eğitim Ruhbilimi, Aka Kitabevi, İstanbul:
62. Freeman, L. H. ve Adams, P. F. (1999). Comparative Effectiveness of Two Training Programmes on Assertive Behaviour, Nursing Standard, 13: 32-35.
63. Fogler, H. S. Ve LeBlanc, S. E.(1995). Strategies For Creative Problem Solving, Prentice Hall, New Jersey, USA, s, 35-43.
64. Fortinash, K. M. ve Holoday-Worret, P. A. (1996). Psychiatric-Mental Health Nursing, Principle of Communication, Traits of Therapeutic Communication, Assertiveness, Chapter 7 : 152-153, Mosby.

65. Güner, C. (2007). Öğretim Strateji, Yöntem Ve Teknikleri, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Yapı Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar.
66. Hançerlioğulları, A. (2006). Monte Carlo Simülasyon Metodu Ve MCNP Kod Sistemi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2):545-556.
67. Heppner, P. ve Krauskopf, K. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving, The Counseling Psychologist. Vol:15, s, 34-37.
68. Heppner, P. P. ve Krauskopf, C. J. (1987). The Integration of Personal Problem Solving Processes Within Counseling, The Counseling Psychologist, 15, 371-447.
69. Heppner, P. P. (1988). The Problem Solving Inventory: Manual, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
70. Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The Development And Implications of A Personal Problem Solving Inventory, Journal of Counseling Psychology, 29, 66-75.
71. Heppner, P. P., Reeder, B. L. ve Larson, L. M. (1983). Cognitive Variables Associated With Personal Problem-Solving Appraisal: Implications for Counseling, Journal of Counseling Psychology, 30, 537-545.
72. Heppner, P.P. ve Anderson, W.P. (1985). The Relationship Between Problem Solving Self-Appraisal And Psychological Adjustment. Cognitive Therapy and Research, 4, 415-427.
73. Hicks, M. J. (1994). Problem Solving In Business And Management.
74. Hurst, K., Dean, A. ve Trickey, S. (1991). The Recognition and Nonrecognition of Problem Solving Stages In Nursing Practice, Journal of Advanced Nursing, 16, 1444-1455.
75. Holzemer, W. L., Schleutermann, J. A., Farrand, L. L. ve Miller, A. G. (1981). A Validation Study: Simulations As A Measure of Nurse Practitioner's Problem Solving Skills, Nursing Research, 30, 139-144.
76. Ittenbach, R.F. ve Harrison, P.L. (1990). Predicting Ego-Strength From Problem-Solving Ability Of College Student, Measurement & Evaluation In Counseling & Development, 23(3), 128-137.
77. Johnson, B.S. (1996). Adaptation and Growth, Psychiatric-Mental Health Nursing.
78. Karaaslan, A. ve Çam, O. (1998). Öğrenci Hemşirelerin Girişkenlik ve Kişilerarası İlişki Tarzlarının İncelenmesi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 14(1):39-51.

79. Kaplanoglu, A. (2006). Yönetici Hemşirelerin Atılganlık Düzeyleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
80. Kahriman, L. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 1:24-32.
81. Kalaycı, N. (2001). Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi Kitabevi, Ankara.
82. Kaya, E. ve Ulusoy, H. (2005). Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, 3. Uluslar arası - 10. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Özet Kitabı, s.25, İzmir.
83. Kaya, S. N. (erişim:2008). “Problem Çözme Becerisi” , <http://www.sanalpsikolog.com>.
84. Kearney, P., Beatty, M. J., Plax, T. G. ve McCroskey, J. C. (1984). Factor Analysis of The Rathus Assertiveness Schedule And The Personal Report of Communication Apprehension-24: Replication and Extension, Psychological Reports, 54, 851-854.
85. Kelleci, M. ve Gölbaşı, Z. (2004). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8(2):1-8.
86. Kilkus, S. P. (1993). Assertiveness Among Professional Nursing, Journal of Advanced Nursing, 18:8, 1324-1330.
87. Leebov, W. (2003). Assertiveness Skills for Professionals in Health Care, Mosby-Great Performance, Inc.
88. Lindeman, C. (2000). The Future of Nursing Education, Journal of Nursing Education, 39 (1), 5-12.
89. Lohman, M. C. ve Finkelstein, M. (2002). Designing Cases In Problem-Based Learning To Foster Problem-Solving Skill, European Journal of Dental Education, 6, 121-127.
90. Lyndon, A. (2006). Communication And Teamwork İn Patient Care: How Much Can We Learn From Aviation?, Clinical Issues, JOGNN, 35 (4) : 538-546.
91. McCabe, C. ve Timmins, F. (2003). Teaching Assertiveness To Undergraduate Nursing Students, Nurse Education in Practice, 3, 1, 30-42.

92. McCartan, P.J. Hargie, O.D.W. (2004). Assertiveness And Caring: Are They Compatible? , Journal Of Clinical Nursing, 13, 707–713.
93. Morgan, C. T. (1999). Psikolojiye Giriş. (Çev. H.Arıcı ve Ark.) Meteksan Yayınları.13 Baskı. Ankara:
94. Morgan, C. T. (2004). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı, Çev. Arıcı H. Ve Ark., Meteksan Yayınları, Ankara.
95. Oğuzkan, A. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Onur, N. (2006). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
96. Özcan, A. (2006). Hemşire-Hasta İlişkisi ve İletişim, 2. Basım, Sistem Ofset Bas. Yay. San. Tic, 230-244, Ankara.
97. Özcan, A. (1996). Hemşire-Hasta İlişkisi ve İletişim, Saray Tıp Kitabevleri, İzmir.
98. Özdağ, S. (1999). Psikodrama Gruplarını Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Atılgan Davranış, Empatik Eğilim Ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
99. Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık.
100. Özdoğan, B. (2004). Çocuk ve Oyun, Anı Yayınları, Ankara.
101. Öğülmüş, S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
102. Öner, Necla. (1997). Türkiye’de kullanılan Psikolojik Testler, 3. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
103. Özkan, İ.A. ve Özen, A. (2008). Öğrenci Hemşirelerde Boyun Eğici Davranışlar ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, (7)1:53-58.
104. Phelps, S. ve Austin, N. (1997). Atılgan Kadın, Çeviren, Serap Katlan, 1. Baskı, HYB Yayıncılık, Ankara.
105. Potter, P. A. ve Perry, A. G. (1989). Fundamentals of Nursing: Concepts, Process and Praticce, 2nd edn, Mosby, St Louis.
106. Poussard, M. J.(2002). Örgütte Kişisel Gelişim, Nobel Yayınları, 417-449, Ankara.
107. Rathus, S. A. (1973). 30 Item Schedule For Assessing Assertive Bahavior, Behavior Therapy, 4:398-406.
108. Rugancı, N.(2001). Atılganlık, Bilkent Üniversitesi, Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Koruyucu Ruh Sağlığı Hizmetleri Yayınları, Ankara.

109. Rugancı, N. (2006). Atılganlık, erişim: 2008, <http://www.bilkent.edu.tr/atilganlik.html>.
110. Roberts, J. D. (2000). Problem Solving Skills of Senior Student Nurses: An Exploratory Study Using Simulation, *International Journal of Nursing Studies*, 37, 135-143.
111. Saban, A. (2002). Öğrenme ve Öğretme Süreci, Nobel Yayıncılık.
112. Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 78-97.
113. Scott, N. A. (1979). Beyond Assertiveness Training: A Problem-Solving Approach, *Personel and Guidance Journal*, 450-452.
114. Starko, A. J. (2001). Creativity In The Classroom Schools Of Curious Delight, Second Edicion, Lawrence Erlbaum Associates, London, P. 25.
115. Stevenson, R. B. (1993). Critically Reflective Inquiry and Administrator Preparation: Problems and Possibilities, *Educational Policy*, 7, 96-113.
116. Şahin, A. E. (2001) Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği Ve Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 215-220.
117. Tan, S. (2006). Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Atılganlık Düzeyi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara*.
118. Tanner, C. (2002). Clinical Education, Circa 2010, *Journal of Nursing Education*, 41 (2), 51-52.
119. Tanış, Y.(1993a). Asertivite ve Hemşirelik, *Hemşirelik Bülteni*, 27: 71-77, İstanbul.
120. Tanış, Y. (1993b). Asertivite Eğitiminde Hemşirenin Rolü, *Hemşirelik Bülteni*, Cilt 9, Sayı 9, 79-88.
121. Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
122. Taylor, C. (1997). Problem Solving In Clinical Nursing Practice, *Journal of Advanced Nursing*, 26, 329-336.
123. Taylor, C. (2000). Clinic Problem-Solving In Nursing: Insights From The Literature, *Journal of Advanced Nursing*, 31(4): 842-849.

124. Terakye, G. (1998). Hasta Hemşire İlişkileri, Zirve Ofset, 5. baskı, Ankara.
125. Terzioğlu, F. (2006). The Perceived Problem-Solving Ability Of Nurse Managers, *Journal of Nursing Management*, 14: 340-347.
126. Timmins, F. McCabe, C. (2005a). How Assertive Are Nurses In The Workplace? A Preliminary Pilot Study, *Journal of Nursing Management*, 13: 61–67.
127. Timmins, F. McCabe, C. (2005b). Nurses’ And Midwives’ Assertive Behaviour In The Workplace, *Journal of Advanced Nursing*, 51(1), 38–45.
128. Timuçin, A. (2005). Yönetici Hemşirelerin Atılganlık Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörler, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Doç. Dr. S. Buzlu, İstanbul.
129. Townend, A. (2007). Assertiveness and Diversity, Palgrave Macmillan.
130. Tuna, M. E. (erişim:2008). Girişkenlik Becerileri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi.
131. Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
132. Uyer, G. (1993). Hemşirelik ve Yönetim, Hürbilek Matbaacılık , 52-58, Ankara.
133. Uys, L. R., Van Rhyn, L. L., Gwele, N. S., McInerny, P. Ve Tanga, T. (2004). Problem Solving Competency of Nursing Graduates, *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 500-509.
134. Ün, A. K. (2003). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları.
135. Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1): 13-20.
136. Voltan, N. (1981). Rathus Atılganlık Envanterinin Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerine Uygulanması ve Elde edilen Bulgular, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4: 72-75.
137. Voltan, N. (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeylerine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3:62-66, Aralık.
138. Voltan, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Psikoloji Dergisi*, 10:23-25.
139. Voltan, A. N. (2003). PDR’de Yirmibeş Yıl, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
140. Yavuzer, H. (1989). Yaratıcılık, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
141. Yeşilyaprak, B. ve Kısaç, İ. (1999). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Atılganlık Eğitimi Ve Sonuçları, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1: 12-18.

142. Yıldız, A. (2006). Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşire, Ebe Ve Sağlık Memurlarının Benlik Saygısı Ve Atılganlık Düzeyleri, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
143. Yurttaş, A. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Beceri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Cilt 6,sayı 1, s.1-12, Ocak-Nisan.
144. Wang, J., Kao Lo, C. ve Ku Y. (2004). Problem Solving Strategies Integrated Into Nursing Process To Promote Clinical Problem Solving Abilities of RN-BSN Students, Nurse Education Today, 24, 589-595.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel bilgiler

Adı Soyadı	Zeliha Burcu Bozboğa
Doğum Yeri ve Tarihi	Adana, 09/05/1982
Medeni Hali	Bekar
Yabancı Dil	İngilizce
İletişim Adresi	Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ebelik Bölümü, 58140-Sivas.
E-posta Adresi	Midwifery2006@hotmail.com

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Adana Çağrı Bey Lisesi, 1997-2000
Lisans	İnönü Üniversitesi, 2001-2005
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi, 2006-2009
Yüksek Lisans	Miskolc Üniversitesi, 2008

İş Tecrübesi

Adana Özel Doğum Hastanesi	Ebe, 2005
Cumhuriyet Üniversitesi	Araştırma görevlisi, 2005

Ödüller, Teşvikler ve Üyelikler

Türk Ebeler Derneği	Üye, 2005
Türk Hemşireler Derneği	Üye, 2005
HEMAR-GE	Üye, 2006

EKLER

EK 1

SİVAS İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN EBELERİN ATILGANLIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşlarım;

Bu anket formu, Sivas İl Merkezinde çalışan ebelerin atılganlık düzeylerini bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar akademik çalışma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Anket formunda kimliğinizi belirleyecek herhangi bir soru bulunmamaktadır. Anket sorularını dikkatlice okuyup, size en uygun seçeneğe içtenlikle cevap vererek, hiçbir soruyu boş bırakmamanızı rica eder, işbirliği ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Z. Burcu BOZBOĞA
Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Ebelik Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I : SORU FORMU

Anket Sıra Numarası :

1. Yaşınız :
2. Medeni Durumunuz :
 Bekar Evli Diğer
3. Yaşadığınız Aile Tipi:
 Çekirdek Aile Geniş Aile Parçalanmış Aile Diğer
4. Çocuğunuz Var mı ?
 Evet Hayır
5. Ebe olarak aylık bireysel ortalama geliriniz :
6. Ailenizin ortalama aylık geliri.....
7. Eşinizin mesleği.....
8. Eğitim Durumunuz :
 Sağlık Meslek Lisesi Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans / Doktora
9. Eşinizin eğitim durumu :
 Sağlık Meslek Lisesi Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans / Doktora
10. Orta öğretiminizi hangi okulda tamamladınız ?
 Kız okulu Karma Okul Diğer
11. Kaç yıldır ebe olarak çalışıyor sunuz ?

12. Çalıştığınız bölüm :
 Kadın – Doğum Servisi Yenidoğan Servisi Sağlık Ocağı
 Diğer
13. Ebelik mesleğini isteyerek mi seçtiniz ?
 Evet Hayır
14. Çalışma hayatınızdaki hizmet süreniz :
15. Şu an çalıştığınız kurumdaki hizmet süreniz :
16. Şu an çalıştığınız kurum kaçınıcı işyeriniz :
17. Çalışma şekliniz :
 Gündüz Gece Gündüz + Gece + Nöbet
18. Haftalık çalışma saatiniz :
19. Çalıştığınız kurumda kendinizi sağlık ekibinin bir üyesi olarak görüyor musunuz ?
 Evet Hayır
20. Çalıştığınız kurum eğitsel ve bilimsel aktivitelere katılmanızı destekliyor mu ?
 Evet Hayır
21. Çalıştığınız kurumda diğer meslektaşlarınız ile aranızda işbirliği var mı ?
 Evet Hayır
22. Genel olarak kişilerarası ilişkilerde kendinizi nasıl tanımlarsınız ?
 Pasif Atılgan Saldırgan
23. Atılganlık eğitimi aldınız mı ?
 Evet Hayır
24. Yanıtınız evet ise nasıl bir eğitim aldınız ?
 Örgün Eğitim Hizmet İçi Eğitim Sertifika Eğitimi Diğer
25. Yanıtınız hayır ise Atılganlık Eğitimi almak ister misiniz ?
 Evet Hayır
26. Gerekğinde " hayır " demekte güçlük çeker misiniz ?
 Evet Hayır
27. Sağlık ekibi içerisinde kendinizi ifade etmekte güçlük çeker misiniz ?
 Evet Hayır
28. Öğrenim yaşantınız boyunca problem çözme ile ilgili eğitim aldınız mı ?
 Evet Hayır
29. Çalıştığınız sürece problem çözme ile ilgili eğitim aldınız mı ?
 Evet Hayır
30. Karşılaştığınız problemleri çözebilme açısından kendinizi nasıl değerlendiriyor sunuz ?
 Başarısız Kısmen başarılı Başarılı Çok başarılı

EK 2**BÖLÜM 2 : RATHUS ATILGANLIK ENVANTERİ**

Rathus Atılğanlık Envanteri Açıklama: Aşağıda size 30 maddelik bir ölçek verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup size en uygun şıkki işaretleyiniz	Bana çok iyi uyuyor Beni çok iyi anlatıyor	Bana oldukça uyuyor. Beni oldukça anlatıyor	Bana biraz uyuyor Beni biraz anlatıyor	Bana pek uymuyor Beni pek anlatmıyor	Bana oldukça uymuyor Beni oldukça anlatmıyor	Bana hiç uymuyor Beni hiç anlatmıyor
1) Bence insanların çoğu benden daha atılğan ve saldırgandır.	()	()	()	()	()	()
2) Sıkılğanlığım yüzünden karşıt cinsle herhangi bir öneride bulunamıyorum ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.	()	()	()	()	()	()
3) Bir lokantada isteğime göre hazırlanmamış bir yemek getirince garsona şikâyetle bulunuyorum.	()	()	()	()	()	()
4) Başkalarının beni kırdıklarını fark ettiğim halde onları incitmemeğe dikkat ederim.	()	()	()	()	()	()
5) İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse "hayır" demekte zorluk çekerim.	()	()	()	()	()	()
6) Benden bir şey yapmam istendiğinde nedenini öğrenmekte ısrar ederim.	()	()	()	()	()	()
7) İnsanı geliştiren ve sert tartışmalara katılmak istediğim zamanlar olmuştur.	()	()	()	()	()	()
8) Benim durumumdaki herkes gibi ben de yükselmek için çabalarım.	()	()	()	()	()	()
9) Doğrusunu isterseniz insanlar beni kullanır.	()	()	()	()	()	()
10) Yeni tanıştığım insanlarla ya da yabancılarla rahatlıkla konuşurum.	()	()	()	()	()	()
11) Karşıt cinsten çekici birine ne söyleyeceğimi çoğu kez bilemem.	()	()	()	()	()	()
12) Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.	()	()	()	()	()	()
13) Bir işle mektup yazarak başvurmayı yüz yüze görüşmeğe tercih ederim.	()	()	()	()	()	()
14) Satın aldığım şeyleri geri vermekten sıkılırım.	()	()	()	()	()	()
15) Beni rahatsız eden saygı değer bir yakınıma, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklamayı yeğlerim.	()	()	()	()	()	()
16) Aptalca görünürüm korkusu ile soru sormaktan kaçırım.	()	()	()	()	()	()
17) Bir tartışma sırasında kızdığım, hırslandığım belli olacak diye korkarım.	()	()	()	()	()	()
18) Tanınmış ve saygı duyulan bir kimsenin yanlış bir şey söylediğini duyduğumda dinleyenlere kendi görüşümü de duyurmaya çalışırım.	()	()	()	()	()	()
19) Satıcılarla pazarlık yapmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()	()
20) Önemli ve değerli bir iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.	()	()	()	()	()	()

Rathus Atılganlık Envanteri		Bana çok iyi uyuyor	Bana oldukça uyuyor.	Bana biraz uyuyor	Bana pek uymuyor	Bana oldukça uymuyor	Bana hiç uymuyor
Açıklama: Aşağıda size 30 maddelik bir ölçek verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup size en uygun şıkkı işaretleyiniz		Beni çok iyi anlatıyor	Beni oldukça anlatıyor	Beni biraz anlatıyor	Beni pek anlatmıyor	Beni oldukça anlatmıyor	Beni hiç anlatmıyor
21)	Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.	()	()	()	()	()	()
22)	Biri benim hakkımda yanlış ve kötü şeyler söylerse, hemen o kişiyle konuşurum.	()	()	()	()	()	()
23)	Çoğunlukla "hayır" demekte güçlük çekerim.	()	()	()	()	()	()
24)	Duygularımı anında açığa çıkarmaktansa biriktirmeyi yeğlerim.	()	()	()	()	()	()
25)	Kötü bir hizmetten şikâyetçi olurum.	()	()	()	()	()	()
26)	Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilemem.	()	()	()	()	()	()
27)	Tiyatro, konferans gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşurum, onlara susmalarımı ya da konuşmalarına başka yerde devam etmelerini söylerim.	()	()	()	()	()	()
28)	Kuyrukta önc geçene birine yaptığımı yanlış olduğunu söylerim.	()	()	()	()	()	()
29)	Fikrimi ifade etmekte güçlük çekmem.	()	()	()	()	()	()
30)	Hiçbir şey söylemediğim zamanlar olur.	()	()	()	()	()	()

EK 3

BÖLÜM 3: PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanların günlük ve kişisel yaşamında karşılaştıkları sorunlarına nasıl tepkide bulduklarına yönelik otuz beş ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyarak bu ifadeye ne derece katıldığınızı parantezin içinde bulunan sayılan yuvarlak içine alarak belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar, sizin sorunlarınızı çözerken ne yaptığınızı ve sorunların nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerinizi yansıtmaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

- (1) Tamamen katılıyorum (4) Çok az katılmıyorum
(2) Kısmen katılıyorum (5) Kısmen katılmıyorum
(3) Çok az katılıyorum (6) Tamamen katılmıyorum

Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda, neden böyle sonuçlandığını düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Karmaşık bir sorunla karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye zaman ayırmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkma yeteneğinden kuşkulanmaya başlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözdükten sonra neyin doğru, neyin yanlış gittiğini düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözmek belli bir yol izledikten sonra, ortaya çıkan sonuç ile beklediğim sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda bu durumla ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için, sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü bana zor gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için, aklıma gelen ilk şeyi yapma eğilimindeyimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi olurlarına bırakırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarım tartarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Küçük ya da büyük olsun, bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek sorunları halledeceğimden eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu çözmek için uğraşırken, bazen körü körüne dolandığımı asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yol kullanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunu halletme yollarını düşünürken, işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etkenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle yaptığım ilk şey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bazen duygusal bakımdan o kadar karmaşık bir hale gelirim ki belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)