

**T.C.  
İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
HEMŞİRELİK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**HEMŞİRELERDE VE HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE  
PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hemşire Gülistan BAŞAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**



**İSTANBUL, 2011**

**T.C.  
İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
HEMŞİRELİK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**HEMŞİRELERDE VE HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE  
PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hemşire Gülistan BAŞAR**

**Tez Danışmanı  
Yard. Doç. Dr. Semiha AKIN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İSTANBUL, 2011**

## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarda etik dışı hiçbir davranışımın olmadığını, tezimdaki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışması sonucu elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlar için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.



Gülistan BAŞAR

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
1. ÖZET.....	1
2.SUMMARY.....	2
3.GİRİŞ VE AMAÇ.....	3
4.GENEL BİLGİLER.....	6
4.1. PROBLEM ÇÖZME .....	6
4.1.1. Problem Çözme ile İlgili Tanım ve Kavramlar .....	6
4.1.2. Problem Çözmede Etkili Olan Faktörler.....	9
4.1.3. Problem Çözme Modelleri.....	11
4.1.4. Problem Çözme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler.....	13
4.1.5. Hemşirelikte Problem Çözme.....	14
4.1.6. Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerileri.....	19
4.2. İLETİŞİM.....	20
4.2.1. İletişim Kavramı ve Özellikleri.....	20
4.2.2. İletişim Süreci.....	21
4.2.2.1. İletişim Sürecinin Ögeleri.....	22
4.2.3. Hemşire Hasta İlişkisi ve İletişimin Önemi.....	24
4.2.4.Terapötik İletişim.....	27
4.2.5. Hemşirelik Öğrencilerinde İletişim Becerilerinin Önemi.....	34
5. MATERYAL VE YÖNTEM.....	37
5.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE TİPİ.....	37
5.2. ARAŞTIRMADA YANITLARI ARANAN SORULAR.....	37
5.3. ARAŞTIRMANIN YERİ.....	37
5.4. ARAŞTIRMA GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ.....	37
5.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	38
5.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	39
5.7. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	48
6. BULGULAR.....	49
6.1. HEMŞİRELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ.....	49
6.2. HEMŞİRELERİN İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ.....	54
6.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ.....	67

6.4. ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ.....	73
7. TARTIŞMA.....	94
7.1. HEMŞİRELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİN TARTIŞILMASI.....	94
7.2. HEMŞİRELERİN PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN TARTIŞILMASI.....	95
7.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİN TARTIŞILMASI.....	100
7.4. ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN TARTIŞILMASI.....	100
8. SONUÇ.....	106
9. TEŞEKKÜR.....	113
10. KAYNAKLAR.....	114
EKLER	

## **SİMGE VE KISALTMALAR**

<b>ABD</b>	:	Amerika Birleşik Devletleri
<b>AGNO</b>	:	Akademik Genel Not Ortalaması
<b>CD</b>	:	Compact Disk
<b>DSÖ</b>	:	Dünya Sağlık Örgütü
<b>KİBÖ</b>	:	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği
<b>PÇE</b>	:	Problem Çözme Envanteri
<b>PSBH</b>	:	Daha İyi Sağlık için Problem Çözme (Problem Solving for Better Health)
<b>SPSS</b>	:	Statistical Package for Social Sciences

**Araştırma Projesi No:** HEM/0592010

## TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 4-1:	Yaratıcı ve Yaratıcı Olmayan Problem Çözme Yaklaşımının Karşılaştırılması	9
Tablo 4-2:	Problem Çözme, Problem Çözmede Kullanılan Bilimsel Metod ve Hemşirelik Sürecindeki Adımlar	17
Tablo 5-1:	Problem Çözme Envanteri Cronbach Alfa ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları	41
Tablo 5-2:	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları	45
Tablo 5-3:	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları	46
Tablo 5-4:	Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler	48
Tablo 6-1:	Hemşirelerin Kişisel Özellikleri (N=170)	50
Tablo 6-2:	Hemşirelerin Yaş, Çalışma Süresi, Samimi Arkadaş Sayısı ve Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=170)	51
Tablo 6-3:	Hemşirelerin Çalışma Yaşamına İlişkin Özellikleri (N=170)	52
Tablo 6-4:	Hemşirelerin Boş Zaman Aktivitelerine İlişkin Özellikleri (N=170)	53
Tablo 6-5:	Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamaları (N=170)	54
Tablo 6-6:	Eğitim Düzeylerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)	55
Tablo 6-7:	Çalışma Süresi, Yaş, Samimi Arkadaş Sayısı ve Bilgisayar Kullanma Süresi ile Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puanlarının Karşılaştırılması (N=170)	57

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 6-8:	Kişisel Özelliklerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)	59
Tablo 6-9:	Çalışma Yaşamına İlişkin Özelliklerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)	61
Tablo 6-10:	Boş Zaman Aktivitelerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)	65
Tablo 6-11:	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri (N=413)	67
Tablo 6-12:	Öğrencilerin Okul Yaşamına İlişkin Özellikleri (N=413)	68
Tablo 6-13:	Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=413)	68
Tablo 6-14:	Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Özellikleri (N=413)	70
Tablo 6-15:	Öğrencilerin Akademik Genel Not Ortalamaları (AGNO), Bilgisayar Kullanma Süresi (ay) ve Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi (dakika) Değişkenlerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=413)	71
Tablo 6-16:	Öğrencilerin Boş Zaman Aktiviteleri (N=413)	72
Tablo 6-17:	Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamaları (N=413)	73
Tablo 6-18:	Yaş, Kardeş Sayısı, Samimi Arkadaş Sayısı, Akademik Genel Not Ortalaması, Bilgisayar Kullanma Süresi ile Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Toplam Puanı ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (N=413)	74
Tablo 6-19:	Kişisel Özelliklerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)	77



<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 6-20:	Eğitim Yaşamına İlişkin zelliklerine Göre ğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları leği ve Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)	79
Tablo 6-21:	Aile zelliklerine Göre ğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları leği ve Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)	81
Tablo 6-22:	Akademik Başarıları ve Sosyal İlişkilerine Göre ğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları leği ve Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)	84
Tablo 6-23:	Boş Zaman Aktivitelerine Göre ğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları leği ve Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)	88
Tablo 6-24:	Hemşirelerin ve ğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları leği ve Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	91
Tablo 6-25:	Hemşirelerde ve öğrencilerde Kişilerarası İlişki Boyutları leği ile Problem özme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	93

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 4-1:	İletişim Sürecinde Yer Alan Temel Öğeler	22
Şekil 4-2:	Johari'nin Kendini Tanıma Pencereleeri	28

## 1. ÖZET

Hastaların gereksinimlerinin karşılanmasında hemşireler ile hemşirelik öğrencilerinden iletişim ve problem çözme becerilerini etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bu çalışma hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerini değerlendirmek ve bu becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmak amacı ile tanımlayıcı nitelikte planlandı. Araştırma İstanbul'da bir üniversite hastanesi ile iki özel hastanede çalışan 170 hemşire ve bir hemşirelik yüksekokulunda öğrenim gören 413 öğrenci üzerinde gerçekleştirildi. Veri toplama araçları olarak Hemşire Bilgi Formu, Öğrenci Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, Kişiler Arası İlişki Boyutları Ölçeği kullanıldı. Gerekli kurum ve ölçek kullanım izinleri alındı. Verilerin istatistiksel analizi SPSS kullanılarak gerçekleştirildi. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu bulundu. Öğrencilere kıyasla, hemşirelerin Problem Çözme Envanteri ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bekar, orta gelir düzeyinde, sorumlu hemşire pozisyonunda çalışan, samimi arkadaşı olduğunu, düzenli kitap okuduğunu, bilgisayar kullanmadığını, iletişim ve stresle başa çıkma ile ilgili eğitim aldığını bildiren hemşirelerin iletişim becerileri daha iyi bulundu. Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini, düzenli kitap okuduğunu, spor yaptığını bildiren öğrencilerin problem çözme becerileri daha yüksek; kız öğrencilerin, akademik başarısını iyi olarak algılayan, samimi arkadaşı olduğunu ve düzenli kitap okuduğunu bildiren öğrencilerin iletişim becerileri daha iyi olduğu belirlendi. Hemşirelik yüksekokullarındaki müfredat programının öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirecek yönde zenginleştirilmesi, hemşirelere yönelik sürekli hizmet içi eğitim programları, klinik vaka tartışmaları ve senaryo çalışmaları ile iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Hemşire, hemşirelik öğrencileri, problem çözme, iletişim

## 2. SUMMARY

Nurses as well as nursing students are expected to use their problem-solving skills effectively in meeting the needs of patients. This study, which is planned to be descriptive, aims to assess the problem-solving and communication skills of nurses and nursing students, and to make suggestions to improve these skills. The research was carried out in Istanbul, on 170 nurses working at a university hospital and two private hospitals, and on 413 students studying at the school of nursing. Nurse Information Form, Student Information Form, Problem-Solving Inventory, Scale of Interpersonal Relation Dimensions were used for data collection. Required permissions were obtained from the institutions as well as the permissions to use the scales. For the statistical analysis of the data, SPSS was used. Problem-solving and communication skills of the nurses and the nursing students was found to be moderate. When compared to the students, nurses' averages of Problem-Solving Inventory and the Empathy sub-dimension of the Scale of Interpersonal Relation Dimensions were found to be higher. Communication skills of the nurses who reported having the following qualifications were found to be higher: single, in the middle-income level, working as a head nurse, having a close friend, reading regularly, not using computer, and having had a training on communication and stress management. The students who reported having spent most of his/her childhood in a city, reading regularly, and doing sports were found to have better problem-solving skills while the students who reported being female, considering himself/herself as having a good academic success, having a close friend, reading regularly were found to have better communication skills. It is advised to enrich the curriculum of nursing schools so as to improve problem-solving and communication skills of students, and to improve problem-solving and communication skills of nurses by in-service training programs clinical case discussions and scenario studies.

**Key words:** Nurse, nursing students, problem solving, communication

### 3. GİRİŞ VE AMAÇ

Latince bir kavram olan “Problema” sözcüğünden gelen problem, “proballo” -öne çıkan engel- sözcüğünden türetilmiştir (1). Problem kelimesi karmaşık, sıkıntılı ve istenmeyen durumları ifade eden bir kavram olarak yaşamsal süreçlerde sıklıkla karşılaşılan durumları ifade etmektedir (2). Problem çözme yeni durumlarla başa çıkmamıza yardım eden ve uygun cevaplar oluşturmamızı sağlayan özel bir bilişsel beceridir (3). Problem çözme, “hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi içeren, özellikli bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşünme şeklidir” (4).

Problem çözme becerisi bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eden bir beceri olduğu için bireylerin problem çözme öğrenmeleri önem kazanmaktadır. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken, bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü disiplinler arası bilgiyi, sistematik yaklaşımı, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirmektedir (5). Problem çözme, bireyin bir bilgiyi almasını, süreçten geçirmesini ve bu bilgiyi kullanmasını gerektirmektedir. Bilgi bireyin bireysel yaşamı ile ilgili olabileceği gibi mesleki yaşamı ile ilgili de olabilmektedir (6, 7).

Hemşireler hem bireysel problemlerle başa çıkmak hem de her an stresli ve akut durumların yaşandığı, karmaşık ve hızlı değişim gerektiren bir ortam olan hastanede başkalarının problemlerine çözüm aramak zorundadırlar (8, 9). Hemşireler çalışmalarında her gün çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların problemlerini belirlemek, öncelik sırasına koymak, girişimde bulunmak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan hemşireler hasta bakım kalitesini arttırmak ve bireylere yardım etmek için problem çözme becerilerini kullanmak durumundadırlar. Hasta bakımı, ekip çalışması ve yönetimle ilgili problemler gibi çeşitli ve karmaşık durumlarla karşılaşan hemşirelerden bu problemleri bilimsel metottan yararlanarak etkili bir şekilde çözmeleri beklenmektedir (10, 11, 12). Problem çözme süreci hemşireliğin önemli fakat az anlaşılan bir özelliğidir. Bu süreci tam ve doğru anlama bakımın kalitesini arttırmakta, profesyonel becerileri geliştirmektedir. Kaliteli hasta bakımı hastaların sağlık sorunlarını tanımayı ve çözmeyi gerektirdiği için hemşirelerden problem çözme becerilerinin iyi olması ve bu becerilerini geliştirmeleri

beklenmektedir (13, 14). Yapılan birçok çalışmada, hemşirelerin problem çözme becerilerin orta düzeyde olduğu bildirilmektedir (6, 10, 15, 16, 17, 18).

Hemşirelik öğrencilerinden sezgi gücünü kullanarak problemleri görebilme, problemin çözümüne yönelik yaratıcı düşünme, olaylar ve kavramlar arasında bağlantı kurma becerilerini kazanmaları beklenmektedir (19).

Araştırma bulguları hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğuna dikkat çekmektedir (9, 14, 17, 19, 20, 21).

Problem çözme sürecinde başarılı olmak için gerekli olanlar; güven, zaman enerji ve temel iletişim becerileridir. İletişim son yılların en popüler kavramı haline gelmiştir. Nitekim son yılları ifade eden uzun bir dönem “iletişim çağı” adıyla tanımlanmaktadır (22). İletişim, bireylerin amaçsız etkileşimleri olmaktan çok, bir etki oluşturmaya veya davranış nedeni olmaya yarayan bilgi, fikir ve duyguların aktarılması süreci olarak tanımlanabilmektedir (23). İletişim, bireyin kendini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için zorunludur ve birey çevresi ile sürekli iletişim halindedir (24).

Bireyin içinde bulunduğu koşullara ya da duruma göre önemi daha da artan iletişim, özellikle bireyin her açıdan başkalarına bağımlı olduğu hastalık dönemlerinde çok daha önemli boyutlar kazanmaktadır (25). Hastaneye yatan bir birey için hastane ortamı yabancı, korkutucu, endişe verici ve karmaşıktır (26). Hastaneye yatmak, bireyler için alıştıkları ortamdan farklı, bilinmezlerle dolu, yabancı, ürkütücü, ancak bir süre yaşamak zorunda kaldıkları bir deneyimdir. Hastane ortamı, araç-gereçleri, çalışanları, kullanılan dil vb. yönleriyle birey için yabancı bir dünyadır. Hastaneye yatan bireyin gözden kaçan en önemli gereksinimlerinden biri, birey olarak kabul görmesidir (27). Bireye holistik bir bakış açısı ile yaklaşan hemşirelik mesleğinin amacı; sağlığın geliştirilmesi, korunması ya da iyileştirilmesidir. Tüm hemşirelik uygulamalarının temelinde ise iletişim bulunmaktadır. Bireylere doğrudan hizmet veren hemşireler, yaptıkları tüm uygulamalarda hasta ile iletişim kurarak kişilerarası etkileşim sürecini başlatmaktadırlar (28).

Hemşirelik mesleği bakım verme, yardım etme ve insan ilişkileri üzerine kurulmuştur. Bu nedenle hemşirelik teorileri kişilerarası süreçler üzerine temellendirilmiştir (25, 29, 30). Peplau hemşireliği; “anamlı, tedavi edici kişilerarası süreç” “hasta ya da sağlık hizmetine gereksinimi olan bir birey ile bu gereksinimleri tanımak ve gidermek için özel olarak eğitilmiş hemşire arasındaki insan ilişkisi” olarak tanımlamıştır. Hemşireliğin günün 24 saatinde hizmet sunan bir meslek olması ve

hemşirenin hastaya diğer sağlık ekibi üyelerinden daha yakın konumda bulunması hemşireye bazı ek sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için hemşirelerden iletişim becerilerini etkin şekilde kullanmaları beklenmektedir (25).

Hemşirelik eğitiminin amacı; bilgiyi üreten, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi bakım verdiği bireylerin yararına kullanabilen, kişilerarası ilişkilerde başarılı, problem çözen ve kritik düşünebilen meslek üyeleri yetiştirmektir (31). Bu nedenle hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde, hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendiren istenen sayıda çalışmanın olmaması dikkati çekmektedir. Bu araştırma, hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerini değerlendirmek amacı ile tanımlayıcı olarak planlanmış bir araştırmadır.

## 4. GENEL BİLGİLER

### 4.1. PROBLEM ÇÖZME

#### 4.1.1. Problem Çözme ile İlgili Tanım ve Kavramlar

Problem kelimesi karmaşık, sıkıntılı ve istenmeyen durumları ifade eden bir kavram olarak yaşamsal süreçlerde sıklıkla karşılaşılan durumları ifade etmektedir (2). Problem, Latince bir kavram olan “Problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük “proballo” -öne çıkan engel- sözcüğünden türetilmiştir (1). Öğrenme yaşam boyu süren bir yolculuk, problem çözme ise bu yolculukta sürekli yaşanan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir (32). Problemi “insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey” olarak da tanımlanabilmektedir (33). Olkun ve Toluk’a göre ise problem, bireyde çözme arzusu uyandıran, çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat bireyin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlardır ve böylece birisi için problem olan bir durumun bir başkası için problem olmayabileceğine dikkat çekilmektedir (34). John Adair (2000) problemi “problem, sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durumdur” şeklinde ifade etmektedir (35,36). Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilmektedir. Problemler duygusal, ekonomik ve bedensel problemler olarak sınıflandırılabilir ve bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilmektedirler (37). Bütün tanımlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır. Problemin üç temel özelliği: problemin, karşılaşılan birey için bir güçlük oluşturması, problemin, bireyin çözümüne gereksinim duyduğu bir durum olması, bireyin problem durumu ile daha önce karşılaşmamış olması ve problemi çözmek için bir hazırlığın bulunmaması şeklinde sıralanabilir (38, 36).

Problem çözme yeni durumlarla başa çıkmamıza yardım eden ve uygun cevaplar oluşturmamızı sağlayan özel bir bilişsel beceridir. Birey bazı problemleri deneme yanılma yoluyla, bazılarını ise mantık yoluyla çözmektedir. Bazen ise problemin çözümü birden bire akla gelebilmektedir (3). Problem çözme, “hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi içeren, özellikli bir problemin çözümüne



yönlendirilmiş düşünmedir” (4). Problem çözme süreci bir dizi zihinsel faaliyetin kullanıldığı bir süreçtir. Problem çözme sürecini daha iyi anlayabilmek için düşünme, eleştirel düşünme, karar verme ve yaratıcılık süreçlerinin tanımlanması önem kazanmaktadır (12).

Cüceloğlu (1995) düşünmeyi; içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla gerçekleştirilen, amaca yönelik organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır (39). düşünme; anımsama, zihinde arayıp bulma, akıl yürütme, problem çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç olarak tanımlanabilmektedir (12, 40). Eleştirel düşünmenin başta gelen işlevlerinden biri gerçek problemleri sözde ya da yapmacık problemlerden ayırt etmek, “problem” dediğimiz güçlüğü de çözümlenir olup olmadığını belirlemektir (41). Eleştirel düşünme bilgi, beceri ve tutumların bir bileşimidir (40,42). Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi; kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkasının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır (39). Eleştirel düşünme çoğu kez algılandığı gibi yerleşik norm ve değerlere karşı olumsuz bir tutum, yıkıcı bir girişim değildir. Gerçek anlamda eleştiri yıkıcı değil yapıcı niteliktedir ve doğruyu bulmaya yönelik bir arayıştır (41).

Problem çözme sürecinde mantıksal akıl yürütme çok geniş bir uygulamaya sahiptir. Akıl yürütme, bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir. Bir konuda akıl yürütebilen biri; yeterli düzeyde bilgi sahibidir, yeni karşılaştığı durumu tüm boyutlarıyla inceler, keşfeder, mantıklı tahminlerde ve varsayımlarda bulunur, bazı sonuçlara ulaşır, ulaştığı sonucu açıklayabilir ve savunabilir (43).

Karar verme, birey tarafından bir durumun, problem olarak algılanması ile başlayıp, istendik bir amaca ulaşmak için bir ya da daha fazla seçenek arasından bir davranışa dönük etkinliğin seçilmesini içeren zihinsel bir süreçtir (12). Karar verme süreci temelde bir seçim yapma ve problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (44).

Problem çözme becerisi bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım etmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken, bazılarının çözümleri kesin olmamaktadır. Bu tür problemlerin çözümü disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirmektedir (5). Problem çözme öğrenmenin temeli bilimsel süreç becerilerini kazanmayı öğrenmedir. Bireyler aynı probleme farklı çözümler önerebilmektedirler. Bireylerin probleme ilişkin

önerdikleri çözümler o bireylerin ne derece yaratıcı oldukları ile ilişkilidir. Bilimsel süreç basamakları ile yaratıcılık basamakları birbirini desteklemektedir. Yaratıcı problem çözme süreci, karışıklığı bulma, gerçeği bulma, problemi bulma, fikri bulma, çözümü bulma ve bulguyu kabul etme olarak altı adım içermektedir (45).

Yaratıcılık, hayata ve olaylara karşı geliştirilen bir tutum veya bakış açısı olduğu kadar aynı zamanda bir yetenekler örüntüsü olarak da algılanmaktadır. Verileri düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma olarak da tanımlanan yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme yer almaktadır (46, 47). Yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşüncenin varlığını gerektiren ancak aynı zamanda eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi düşünce türlerinin nimetlerinden de yararlanan bir yaklaşımdır. Yaratıcı problem çözenin, yaratıcı olmayan problem çözme yaklaşımına kıyasla üstünlükleri bulunmaktadır (Tablo 4-1) (48).

**Tablo 4-1: Yaratıcı ve Yaratıcı Olmayan Problem Çözme Yaklaşımının Karşılaştırılması**

Yaratıcı problem çözme	Yaratıcı olmayan problem çözme
Problem hakkında farklı kaynaklardan bilgi toplama	Bir güçlüğün üstesinden gelme
Pek çok açıdan probleme bakma	Bilinçsizce mevcut duruma bağlılık
Olasılıkların tamamına yakınına ele alma	Soruya cevap vermenin planını yapma
Problemi daraltma ve yeniden tanımlama	Probleme tek yönlü bakış
Çok ve değişik çözüm önerileri düşünme	Var olan çözümleri arama
Fikir üretirken mecazlardan yararlanma	Uzman görüşü alma
Benzeşimlerden yararlanma	Değişim ve gelişime tepeden bakma
Çözüm bulma sürecinin uzun tutulması	Çabuk ve kısa yoldan çözüme ulaşma
Karmaşa ve çözümsüzlüğe dayanıklılık	Görevi bir başkasına devretme
Alışılmamış fikirler arayışı	Alternatif yollar olmaksızın duruma çözüm getirme
Alışılmamış çözüm önerisini uygulamak konusunda cesaret	
Çözümün uygulanabilirliğini test etme	
Bilgi boşluğu ve aksaklığı görmede duyarlılık	
Çözümde pek çok farklı faktörü yansıtma	

Kaynak: Aslan E.A. Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002, 367.

#### 4.1.2. Problem Çözmede Etkili Olan Faktörler

Bir problem karşısında karar verme durumunda olan bireyler sezgilerine dayanma, karar vermeyi erteleme, kaderci davranma, karar üzerinde aşırı düşünme ve zaman kaybetme, vereceği kararlar ilgili sorumluluk ve risk almaktan kaçınma gibi stratejiler kullanabilmektedirler. Karar verme sürecinde bireysel farklılıklar ve öğrenilmiş beceriler devreye girmektedir (49). Bireylerin çocukluktan başlayarak tüm sosyalleşme süreçleri içinde kazandıkları değerler ve tutumlar karar vermeyi etkilemektedir (44). Genel olarak, aceleci-duygusal ya da bilgiye dayalı-akılcı karar verme şeklinde iki temel strateji ortaya

çıkılmaktadır. Bu stratejilerin seçilmesi ve kullanılması sürecinde ise temel kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, geçmiş yaşantılar ve alışkanlıklar etkili olmaktadır. Problem çözme becerisi de önemli bir sosyal beceri ve kişilik özelliği olarak tıpkı karar verme becerisi gibi gelişim dönemleri içinde kazanılmakta, bireyin sosyal uyumunu ve günlük yaşama yönelik başarısını yakından etkilemektedir (49). Problem çözümede bireysel faktörler (zeka, güdülenme, işleve takılma) ve toplumsal faktörler (çocuğun toplumsal gelişimi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulama ve tutumları, sosyo-ekonomik düzey, okulun fiziki koşulları) etkili olmaktadır (50). Problemin bireyin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün bireye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi pek çok faktör problem çözme becerilerini etkilemektedir (51).

Birey, karşılaştığı problemleri çözme sürecinde, değişik bilgi kaynaklarından yararlanmaktadır. Bu kaynaklara önceki uygulamalar (gelenekler/emsal), otorite figürleri, bireyin kendi deneyimleri ve bilim örnek verilebilir (52, 51). Bireyler bazı problem ve sorunlarına bireysel olarak, bazılarına ise ilgililerle işbirliğine giderek çözüm getirmeye çalışmaktadırlar (41).

Problem çözme kavramı ile ilgilenen ilk araştırmacılar olan Almanya'daki Gestalt Psikologlarına göre problemler, özellikle de algısal problemler, algılama ve bellek arasındaki bazı etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan gerilim ya da stres sırasında ortaya çıkmaktadır (4). Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişebilmektedir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülebilirken bazı problemler duygusal olgunluğa ulaşmayı, bazıları ise olaylara yeni bir bakış açısı ile bakmayı gerektirmektedir (37). Problem çözümünde bireyin kültürü, tercihleri, arzuları, ilgileri ve o anki duygusal durumu etkili olmaktadır (43). “Problem çözümü çok sayıda deneme ve yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur” görüşü ile “problemin çözümü aniden gelen bir içgörüden kaynaklanır” görüşü uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermemektedir. Zihinsel süreçlere önem veren yaklaşım içgörü yaklaşımıdır. Deneme-yanılma yaklaşımı “boş durma, sürekli uğraş, çabala belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı içinde yapılmaktadır. Modern bilişsel psikologlara göre, birey problemin çözümüne içgörü yoluyla ulaşmadan

önce, birçok deneme-yanılmada bulunmakta ve değişik çözüm seçenekleriyle tanışıklık kurmaktadır. Bu tanışıklık devresi içgörünün oluşabilmesi için gerekmektedir (37).

#### 4.1.3. Problem Çözme Modelleri

Geliştirilen bir modele göre problem çözme basamakları; 1) Sorun çözmeyi gerekseme, 2) Sorunu tanıma, 3) Çözüm seçeneklerini arama, 4) Eylemi kararlaştırma, 5) Kararı uygulama ve 6) Çözümü değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. John Dewey'e göre problem çözme sürecinin her aşamasında "bilinenden bilinmeyene" bir sıçrama vardır (43).

Problem çözümünde bireyin problem cümlesini anlaması, çözüm için gerekli verileri seçmesi, çözüm için en uygun planı seçmesi, problemi cevaplama ve bu cevabın mantıklı olup olmadığına karar vermesi, problemi genişletmesi, alternatif başka bir yöntem önermesi gibi bir bilişsel süreçten geçmesi gerekmektedir (53).

Cüceloğlu'na göre "gelişmiş" birey beş adım içeren bir yöntemle probleme yaklaşmaktadır. Her bir adımın kendi içinde alt basamakları bulunmaktadır. Bunlar:

1. Adım: Problemin tanımı: Problemin ifade ediliş tarzı, tanımı, probleme yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer problem iyi tanımlanmazsa, problem yerine başka bir konu üzerine dikkat çekilebilir ve bu hata hem enerji hem de zaman kaybına yol açar. Problem tanımlanırken iki soruya cevap verilmelidir. Bunlar:

- a-) Hangi sonuçlara ulaşmak istiyorum?
- b-) Problemi açık seçik olarak nasıl ifade edebilirim?

2. Adım: Ne gibi seçenekler var? Bu adım şu alt basamakları içermektedir.

a-) Sorunun kapsamı ne? Sınırları belli mi? Seçeneklerin listesini çıkarmadan önce, durumun sınırlarını çizmek gerekir. Sınırlar, durumda var olan ve bireyin değiştirmeye gücünün yetmediği koşullardır. Bunlar aile, arkadaş gibi sosyal, kazanç ve harcama gibi ekonomik koşullar olduğu gibi, zaman ve yerle ilgili başka sınırlamaları da içerebilir.

b-) Bu sınırlar içinde mümkün seçenekler neler? Tek bir çözüm seçeneği üzerinde durmak yerine, bir seçenekler listesi yapmak daha verimli olur. İlk adımda en doğru seçeneği bulmak isteyen birey tıkanıp kalabilir ve bir süre sonra hiçbir sonuca ulaşamadığı izlenimini elde ederek problemi çözmekten tümüyle vazgeçebilir. Bu nedenle liste hazırlanırken listeye girecek bir seçeneğin bütün koşullara uyması aranmamalı, kendini

kısıtlamadan akla gelen bütün olası seçenekler yazılmalıdır. Daha sonra, bilinen sınırlar çerçevesinde her seçeneğin gerçekçi olup olmadığı üzerinde tek tek durulmalıdır.

3. Adım: Her seçeneğin avantaj ve dezavantajları neler? Bu adım kendi içinde üç alt basamak içermektedir. Bunlar:

a-) Her seçeneğin avantajları ne?

b-) Her seçeneğin dezavantajları ne?

c-) Tam değerlendirme yapabilmem için başka bilgilere gereksinimim var mı?

4. Adım: Çözüm ne? Bu adım iki alt basamağı içerir.

a-) Hangi seçenekleri uygulayacağım?

b-) Bu seçeneği uygulamaya koyabilmem için hangi adımları atmam gerekir?

Seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarının incelenmesi ile problemin temel niteliği daha iyi kavranabilir.

5. Adım: Uygulanan seçenek, problemi tümüyle çözebiliyor mu?

Bu adımın bir alt basamağı daha vardır:

a-) Getirilen çözümle yapılması gereken yeni ayarlamalar var mı? Çözüm seçeneklerini uygulamaya başladıktan sonra birey problemin çözüme doğru gidip gitmediğini sürekli gözler. Gözden geçirme sonucu uygulamakta olduğu seçeneklerden bazılarını uygulamaktan vazgeçebilir, bazılarını yeniden ayarlama gereksinimi duyabilir. Bu aşamada akılda tutulacak önemli yön, eleştirel düşünmenin katı değil esnek olduğu, yeni bilgilerin ışığı altında önceki kanı ve düşüncelerin değişebileceğidir (39).

Geliştirilen bir problem çözme sürecinde üç farklı aşamanın bulunduğu bildirilmektedir.

1. Sorun bulma: Problemin tanımlanması ve çözüm için hazırlanmasıdır. Burada karmaşanın içinden net bir şekilde problemin çıkarılması ve sürekli veri toplama ile çözümlenme işlemlerini kapsayan hazırlık olmak üzere iki ayrı işlem bulunmaktadır.

2. Fikir bulma: Bu aşama, çözüme yönelik fikirler üretmeyi ve geliştirmeyi kapsamaktadır. Önce ortaya olabildiğince çok sayıda fikir atılmakta, sonra ortaya çıkan fikirler birleştirilerek yeniden en uygun sonuç oluşturulmaktadır.

3. Çözüm bulma: bu aşama, değerlendirme ve seçme aşamalarını içermektedir. Bir önceki aşamada üretilen fikirlerin seçenek olarak ortaya serilmesi, gözden geçirilmesi ve dikkatli bir şekilde uygun olan bir tanesinin seçilmesi işlemlerini kapsamaktadır. Bu süreç günümüzdeki pek çok yaratıcı problem çözme modeline temel oluşturmaktadır (48, 54).

Bandura (1977), bireylerin sahip oldukları yeterliliklerini amaçları doğrultusunda ne kadar başarılı bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin yargılarını öz yeterlilik inancı olarak kavramsallaştırmıştır. Bandura, bireylerin yeteneklerine, başa çıkma becerilerine olan inançlarının ve problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceğini kabul edilmektedir (54). Bandura öz yeterlilik inancını, bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre öz-yeterlilik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda kaldıkları yaşantılardan kaçmamakta ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar (55).

#### **4.1.4. Problem Çözme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler**

Problem çözme sürecinde karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problemleri çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. Problem çözme sürecinde karşılaşılan diğer önemli bir sorun da bireylerin problemin çözümünde etkisiz çabalara başvurmalarıdır (7).

Problemlerle karşılaşan birey değişik tepkiler gösterebilmektedir. Sorunun karmaşıklığına, iç dünyasındaki önemine göre tepkiler bireyden bireye değişebilmektedir (37). Bireylerin çoğu, problemlerini çözme yolu olarak sigaraya, yemeğe, alkole, ilaca ya da bunların bir kaçına birden yönelebilmektedir. Bazıları ise içine kapanıp, pasifleşip, problemlerle yüz yüze gelmekten kaçınmakta ya da problemlerini tümüyle yok sayarak olayların dışına çıkabilmekte, bazı bireyler ise öfke nöbetleri geçirme, kırıncı olma gibi aşırı tepki gösterebilmektedirler (7). Çoğu kez bireyler bir sorunla karşılaştıklarında şu üç genel gruba giren tepkilerden birini göstermektedirler: Düşünmeden, taşkınlıkla hareket edenler, başkalarının verdiği akılla hareket edenler ve olayların kendi kendini halletmesini, sorunun ortadan kalkmasını bekleyenler (37). Bu tür yaklaşımlar problemi etkili biçimde çözememekte; uzun süre çözülmemiş problem büyümekte ve karmaşık hale gelmekte, bireyin kendisine olan güvenini azaltıp onu daha dışa bağımlı hale getirmektedir (39).

Çoğu problemlerin çözümü eski uygulamalarda aranmaktadır. Karar verirken emsal arama eğilimi, bu yaklaşımın kolayca görülen bir belirtisidir. Böyle bir yaklaşımda, gelenekselleşen ya da geçmişte benimsenmiş bir çözüm yolunun yeterliliğinin kanıtlandığı

kabul edilmektedir (52). Önceki bilgi ve deneyimler problem çözmeye bireye yardımcı olabilecekleri gibi bazı güçlükler ve engeller de yaratabilmektedirler. Daha önceki deneyimler bireye nesnelere belirli işlevlerini öğretmiştir. Birey nesnelere bu işlevlerine saptanıp kalmakta ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünememektedir (37). Bireyin algılanan nesnelere hep bilindik kullanımları içinde ele almaya karşı bir eğilimi olmakta ve bu eğilimi yüzünden birey bilindik şeyleri aşına olunmayan şekillerde kullanmakta çoğu kez zorlanmaktadır (4). Eleştirel düşünen birey ise sürekli değişime, karşı değerlendirmelerin gerekliliğine ve alternatif çözümlerin olabileceğine inanmaktadır (56).

Problem çözmenin dayanaklarından biri de otorite figürleridir. Otorite figürü, belli konularda karar verme yetkisi ya da yeterliliği olduğu kabul edilen kişi ya da kurumdur. Yönelimsel hiyerarşi, yaşlılık, uzmanlık, bilgellik, kuvvetlilik, din duygusu ve çeşitli inançlar, belli kişi ya da kurumların otorite figürü olarak benimsenmesini sağlayabilmektedir. (48). Otorite figürleri tarafından ortaya konulan görüş, öneri ve kuralların gerçek olduğu ya da sağlam bir düşüncenin ürünü olduğu kabul edilmekte ve uygulamalar için temel alınmaktadır. Bazı durumlarda olumlu sonuçlar verse de, bu kaynaklara kayıtsız bağlılığın güvenli bir yaklaşım sayılmasına olanak bulunmamaktadır (52).

#### **4.1.5. Hemşirelikte Problem Çözme**

Bilgi patlamasının yaşandığı çağımızda bireylerden değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamaları beklenmekte, bu durum bilginin etkin kullanımını gerektirmektedir (40). Problem çözme, bireyin bir bilgiyi almasını, süreçten geçirmesini ve bu bilgiyi kullanmasını gerektirmektedir. Bilgi bireyin bireysel yaşamı ile ilgili olabileceği gibi mesleki yaşamı ile ilgili de olabilmektedir. Hemşireler bireysel problemlerle başa çıkmanın yanında her an stresli ve akut durumların yaşandığı, karmaşık ve hızlı değişim gerektiren hastane gibi ortamlarda başkalarının problemlerine çözüm aramak zorundadırlar (8, 9). Hemşire kuramcılardan Faye G. Abdellah hemşirelik problemi ve problem çözme kavramlarının üzerinde önemle durmuştur. Abdellah'a göre hemşirelik problemi, bireyin sağlık gereksinimi yani hemşirelik problemidir. Problem çözümlenmesi ise kaliteli hemşirelik bakımı, hastanın görülen ya da görülmeyen hemşirelik problemlerinin tanımlanması ve çözümlenmesini kapsamaktadır (57).



Hemşireler çalışmaları sırasında her gün çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Hasta bakımı, ekip çalışması ve yönetimle ilgili problemler gibi çeşitli ve karmaşık durumlara karşılaşan hemşirelerden bu problemleri etkili bir şekilde çözmeleri beklenmektedir. Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların problemlerini belirlemek, öncelik sırasına koymak, girişimde bulunmak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan hemşireler hasta bakım kalitesini arttırmak ve bireylere yardım etmek için problem çözme becerilerini kullanmak durumundadırlar (10,11).

Problem çözme süreci hemşire tarafından bir hastanın probleminin fark edildiği anda başlamakta ve problemi azaltacak ya da çözecek bir karar verilene kadar devam etmektedir (11). Hemşirelik disiplini pek çok bilgi, mantık yürütme, deneme, yanılma, deneyimler, geleneksel yollar ve otoritelerle elde edilmiştir. Hemşireler var olduklarından bu yana gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı pek çok problem çözmüşlerdir. Ancak hasta bakımında oluşan her yeni problem için geçmiş gözlem ve deneyimler yeterli olmamaktadır. Problemler sürekli olarak mantıksal düşünme süreçleri ile çözülmeye çalışılmalıdır ve bu bağlamda hemşireliğin bilimselleşme yolunda bilinçli bilgi üretimine gereksinimi artmaktadır (58, 59).

Bilgiyi etkin kullanabilen bireyler; sorgulayan, araştıran, analiz eden, olayları çok yönlü değerlendirebilen, seçimler yapabilen, yeniliklere açık, kendini iyi tanıyan, eleştirel düşünebilen bireylerdir (40). Bu noktada hemşirelikte eleştirel düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme kavramının içinde bilgi, mantık, problemi tanılama, kanıtlama, çözme, yaratıcı düşünme gibi birçok alt boyut yer almaktadır (60). Eleştirel düşünme; ön yargıyı ve tutarlılığı değerlendirme, kaynakları belirleme, çıkarımları, nedenleri ve fikirleri anlama, sonuçların uygunluğunu ölçme aşamalarından oluşan problem çözme sürecidir (61). Scheffer ve Rubenfeld'e göre hemşirelikte kritik düşünme; analiz etme, standartları uygulama, ayırt etme, bilgi arama, mantıksal çıkarımlarda bulunma, tahmin etme ve bilgi dönüşümünden oluşmaktadır (62, 63).

Problemler ancak sistematik bir yaklaşım kullanılırsa çözülebilmektedirler (6, 7). Hemşireler bilimsel metottan yararlanarak problemlere çözüm getirmeyi amaçlamaktadırlar (12).

Her profesyonel disiplinde olduğu gibi, hemşirelikte de uygulamaların bilimsel bir temele oturtulması gereği bulunmaktadır (57). Bilimsel problem çözmeye yöntemi ile hemşirelikte problem çözmeye süreci paralellik göstermektedir (12). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre hemşirelik süreci, hemşirelik bakımında bilimsel problem çözümlenme yönteminin sistemli bir biçimde kullanılmasıdır (57). Hemşirelik sürecine bakıldığında bilimsel temelli problem çözmeye odaklandığı, sistematik ve amaç içeren hasta/aile odaklı bir süreç olduğu görülmektedir (Tablo 4-2) (12).

**Tablo 4-2: Problem Çözme, Problem Çözmede Kullanılan Bilimsel Metod ve Hemşirelik Sürecindeki Adımlar**

<b>Problem çözme</b>	<b>Problem çözmede kullanılan bilimsel metod</b>	<b>Hemşirelik süreci</b>
Problemlerle karşılaşma	Problemin farkına varma	Veri toplama, analiz etme, tanımlama
Veri toplama	Veri toplama	Veri toplama, verileri analiz etme
Problemin doğasını tam olarak belirleme	Hipotez oluşturma	Hemşirelik tanısı koyma
Eylemin planını yapma	Hipotezi test etmek için plan yapma	Planlama
Planı uygulama	Hipotezi test etme	Uygulama
Yeni durumlarda planı değerlendirme	Hipotezi test etme	Uygulama
Çözümü değerlendirme	Çözümü değerlendirme	Değerlendirme

Kaynak: Taşçı S. Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. Sağlık Bilimleri Dergisi. 2005. Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı, (14):78.

Hemşirelik bakımının güçlenmesi için hemşirelerin bağımlı fonksiyonlarından çok bağımsız fonksiyonlarını ön plana çıkarmaları, karar verme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (57). Profesyonel hemşireyi bağımlı hemşireden, deneyimsiz hemşireyi uzman hemşireden farklı kılan problem çözme becerileridir (64). Hemşirelik sürecini karar verme süreci ile entegre eden bir modele göre hemşirenin karar verme becerilerini eğitimi, deneyimi, risk alma durumu, liderlik rolü, yaratıcılığı, bilim ve teknolojiye gelişmeler gibi faktörler etkilemektedir (44).

Hemşirelerinin problem çözme ve karar verme özelliklerinin deneyim düzeylerine bağlı olarak beş aşamaya ayrılabilceğini belirlenmiştir. Birinci aşamadaki deneyimsiz hemşireler, karar vermede temel olarak rutin ve standart kurallara uymaktadırlar. İkinci aşamadaki çok az deneyime sahip olan hemşireler, önceki deneyimlerini kullanarak karar

verme özelliği gösterebilmektedirler. Üçüncü aşamadaki hemşireler, uygulamalarında daha bilinçli, amaçlı ve planlı oldukları gibi deneyimlerine dayanarak da işlerinde öncelik sıralaması yapabilmektedirler. Dördüncü aşamadaki hemşireler, olayları bütün olarak algılamakta, problem karşısında beklendik durumların ne olduğunun ve ne tür girişimlerin planlanması gerektiğinin farkındadırlar. Beşinci aşamadaki hemşireler ise zengin deneyimlere sahip olmaları yanında bir durumun farklı bakış açılarına göre değişebileceğini düşünerek, farklı olasılıkları göz önüne alma gibi yeteneklere de sahip olabilmektedirler (44).

Klinik karar verme karmaşık bir işlemdir, hemşireler çoğu zaman yetersiz verilerle hızlı karar vermek zorunda kalabilmektedirler (65). Yapılan bir araştırma Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de 239 saat boyunca izlenen hemşirelerin hızlı ve etkili ancak problemin köküne inmeyen geçici çözümler buldukları örneğin, bir cihazın eksikliği durumunda diğer kliniklerden ödünç aldıkları veya ilaç kullanımıyla ilgili bir problem olduğunda hemen doktora danıştıkları ya da klinikte çarşaf bulunmuyorsa niçin bu durumla karşılaşıldığını sorgulamadıkları bulunmuştur (64).

Hemşireler kendilerini etkili problem çözme becerisine sahip bireyler olarak geliştirdikleri zaman toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve yaşam kalitesini artırma yönünde daha etkin hizmet verebilirler. Hemşirelerin problem çözme becerilerini nasıl değerlendirdikleri bu becerilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Problem çözme ile ilişkili öz değerlendirmelerinin bilinmesi, ayrıca hemşirelerin liderlik rollerinin geliştirilmesine de olanak sağlayacaktır (64). Problem çözme hemşirelik uygulamalarının odağıdır ve hemşirelerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri hasta bakım kalitesinin yükseltilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (10, 11).

Daha İyi Sağlık İçin Problem Çözme (PSBH: Problem Solving for Better Health) adı altında geliştirilen bir modelde topluma dayalı sağlık girişimlerinin başarısında hemşireler önem taşımaktadır. Bu program sırasıyla; problemi tanımlama, problemin önceliklerini belirleme, çözümü tanımlama, bir eylem planı oluşturma ve planı uygulamak için harekete geçme olarak beş basamaktan oluşmaktadır (66).

Problem çözme süreci hemşireliğin önemli fakat az anlaşılan bir özelliğidir. Problem çözme sürecini tam ve doğru anlama bakımın kalitesini arttırmakta ve profesyonel becerileri geliştirmektedir. Kaliteli hasta bakımı hastaların sağlık sorunlarını tanımayı ve çözmeyi gerektirdiği için hemşirelerin problem çözme becerilerinin iyi olması

beklenmektedir (13,14). Bununla birlikte, hemşireler üzerinde yapılan çalışmalarda hemşirelerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu bildirilmektedir (6, 10, 15, 16, 17, 18).

#### **4.1.6. Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerileri**

Problemler, üniversite öğrencileri dahil olmak üzere günlük yaşamda her bireyi ilgilendirmektedir. Öğrenciler fizyolojik ve psikolojik değişikliklere uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar (67). Günümüzde bilgi akışında yaşanan yoğunluk, bireylerin çok yönlü gelişmesini ve yeni roller üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin yalnızca belli düşünsel becerilere sahip olması diğer bir ifade ile zeki olması bu yüzyılda değerini yitirmiş, yerini başkalarının düşüncelerinden yararlanarak kendi kendine karar verebilen, uygulamalarında etki altında kalmadan olaylara geniş bir bakış açısı ile bakabilen, yeni durumlara uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen, karar verme becerileri gelişmiş bireylere bırakmıştır. Değişen sağlık bakım gereksinimleri dikkate alındığında hemşirelik yaratıcı, araştırmacı, bilgiye ulaşan, bilgi üreten, bilgiyi kullanabilen ve problem çözebilen meslek üyelerine gereksinim duymaktadır (47).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içinde barındıran karmaşık bir süreçtir ve bireyin psikolojik uyumunu, özgüvenini, özsaygısını, iletişim becerilerini ve karar verme biçimlerini etkilemektedir. Bunların yanı sıra, sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık, davranış bozuklukları, madde kullanımı gibi sonuçlara yol açabilmektedir (68). Gittikçe karmaşık hale gelen ve zorlaşan yaşam koşulları hemşirelik öğrencilerini de hem özel hem de okul yaşamlarında çeşitli problemlerle karşı karşıya bırakmakta, bu durum performansın azalmasına, çeşitli fizyolojik ve psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (19). Öğrenciler açısından bireysel başarı, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin esiri olmaksızın, problemin akılcı bir yaklaşımla analiz edilmesi ve problemi yaratan nedenlerin gerçekçi olarak belirlenip çözülmesi ile doğru orantılıdır (2).

Hemşirelik öğrencilerinden sezgi gücünü kullanarak problemleri görebilme, problemin çözümüne yönelik yaratıcı düşünme, olaylar ve kavramlar arasında bağlantı kurma becerilerini kazanmaları beklenmektedir (19). Yapılan araştırmalar hemşirelik

öğrencilerinde problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu bildirmektedir (9, 14, 17, 19, 20, 21).

Etkili problem çözme yollarının günlük yaşantı içinde öğrenilmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda profesyonellerin bu becerileri sistemli olarak öğretmeleri gerekmektedir (68). Problem çözmeyi kendi rolü olarak algılaması hemşirenin verdiği bakımın kalitesinin yüksek olması adına önemlidir. Bu nedenle hemşirelerin mesleki eğitimleri süresince problem çözme becerilerinin değerlendirilerek geliştirilmesi gerekmektedir (21). Yapılan bir çalışmada, hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, öğretim döneminin başında orta düzeyde iken; bir yıllık bir probleme dayalı öğrenme eğitiminden sonra istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği bildirilmektedir (60).

## 4.2. İLETİŞİM

### 4.2.1. İletişim Kavramı ve Özellikleri

İletişim son yılların en popüler kavramı haline gelmiştir. Nitekim son yılları ifade eden uzun bir dönem “iletişim çağı” adıyla tanımlanır olmuştur (22). İletişim (communication) kavramı Latince “communis” kavramından gelmektedir. Communis kavramının kökeninde “commun” -ortak- sözcüğü vardır ve bu yönüyle iletişimin kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin bulunması gerekmektedir (24). İletişim kavramının Latinedeki anlamı; bir ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, birlikteliği ve toplu halde yaşamayı içermektedir (69).

Kişilerarası iletişim bilgi, fikir ve duyguların bir kimseden diğerine geçme sürecidir. İletişim sürecinin oluşabilmesi için mutlaka kişilerarası bir ilişkinin kurulmasına gereksinim vardır. Bu durumda iletişim; bireyleri birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde, denge ve ahenk içerisinde anlaşmalarını sağlayan bir etkileşim olayıdır. İletişim, bireylerin amaçsız etkileşimleri olmaktan çok, bir etki oluşturmaya veya davranış nedeni olmaya yarayan bilgi, fikir ve duyguların aktarılması süreci olarak tanımlanabilmektedir (23). İletişim, bireyin kendini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için zorunludur. Bireyin her davranışı, konuşması, susması, duruşu ve oturma biçimi, kendini ifade etmesidir; yani çevresine mesaj iletmesidir (24). İletişim iki ya da daha çok

birey arasındaki fikir alışverişini kapsayan dinamik sosyal bir süreç olarak en basit tanımıyla belirli bir amaca sahip kaynak durumundaki bireyin karşısındaki alıcı durumundaki bireye mesaj göndermesidir (70, 71). İletişim anlamları anlama ve paylaşma sürecidir (72). İster sözlü, ister yazılı, bilinçli veya bilinçsiz, aktif ya da pasif olarak yüz ifadesi veya vücut duruşu ile iletişim yaşamın her alanında bulunmaktadır (22).

Kişilerarası etkileşimin temelini oluşturan iletişim, pek çok yazar tarafından bu sürecin çeşitli işlevlerini ön plana çıkaran ifadelerle tanımlanmaktadır (25). İlk kez milattan önce 4. ve 5. yüzyıllarda Aristo tarafından “bir hatibin, konuşmasıyla dinleyicilerini istediği biçimde etkileyebilme ve inandırıcı olma beceri ve sanatı” olarak tanımlanan iletişim kavramı ayrıca “bir zihnin diğer bir zihni etkileyebileceği tüm süreçler”, “kaynağın kasıtlı olarak alıcının davranışını değiştirdiği süreç”, “karşılıklı anlayışa ulaşmak amacıyla bilginin katılımcılar tarafından paylaşıldığı yakınlaşma süreci” olarak da tanımlanabilmektedir (73, 74).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde iletişimle ilgilenen birçok yazarın şu ortak özellikleri kabul ettikleri söylenebilir:

- İletişim toplumsal birimler arasında bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişi sağlamaktadır
- İletişim, toplumsal birimler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını ve toplumsal hayatın sürekliliğini sağlayan sosyal bir olgudur
- İletişim hem mesajı gönderen hem de mesajı alan açısından bireyin davranışını ifade eden psikolojik bir olgudur
- İletişim; kaynak, alıcı, mesaj, iletişim kanalları ve araçları gibi birbirine sıkı sıkıya bağlı unsurların oluşturduğu bir sistemdir
- İletişim, bir defada olup biten tek bir eylem olmayıp kesintisiz devam eden çok yönlü bir süreçtir (69).

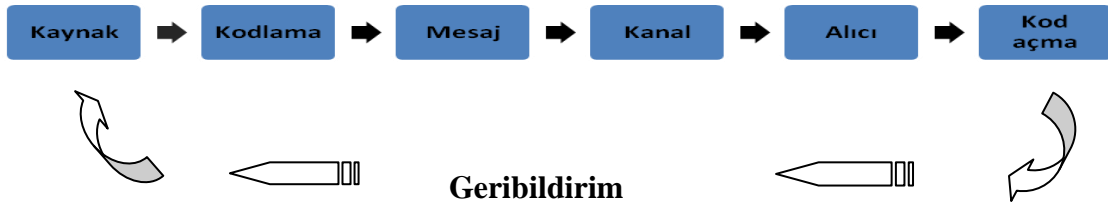
#### **4.2.2. İletişim Süreci**

İletişim süreci, bir mesajın anlaşılır biçimde alıcıya gönderilmesi ve alıcının da karşı mesajı göndermesi işlemidir (69). Sağlıklı bir iletişim sürecinde, mesajı veren ve alan arasında bir etkileşim söz konusudur (22). İletişim karşılıklı geçişli -kaynağın aynı zamanda alıcı olduğu, alıcının da aynı zamanda kaynak olduğu- dinamik bir süreçtir (72).

Kaynağın, kendi birikimleri ve sahip olduğu değer yargıları sonucu oluşturarak kodladığı bir mesajı bazen doğrudan bazen de belirli bir araç ya da kanal aracılığıyla alıcı konumundaki hedef birey ya da kitleye göndermesi, hedef birey ya da kitlenin gönderilen mesajı -duyarak, okuyarak, izleyerek- anlamlandırıp kendince kodunu çözerek kaynağa geri bildirimde bulunması iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (22).

#### 4.2.2.1. İletişim Sürecinin Öğeleri

Kaynak veya gönderici, mesaj ve alıcı iletişim sürecinde her zaman bulunması gereken temel unsurlardır (24, 22). Sürecin tamamlanması kanallar, kodlama, kod açma, etki unsurlarının da katılımını gerektirmekte ve bu işlevlerin sonucunda geribildirim gerçekleşmektedir (22). İletişimin temel öğeleri şematik olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir (Şekil 4-1).



Şekil 4-1: İletişim Sürecinde Yer Alan Temel Öğeler (69).

**Kaynak ve etkili iletişim için kaynağın taşıması gereken özellikler:** İletişim süreci her şeyden önce duygu, düşünce, bilgi, kanı ve gereksinimlerin birey ya da bireylere aktarılmasını sağlayacak olan bir kaynağın varlığını zorunlu kılmaktadır (69). İletişim kaynağının, alıcıların tutum ve davranışlarında belirli bir değişiklik yaratmayı amaçlayan mesaj konusunda uzman bir birey olması, kaynağın inanılabilirliğini arttırmaktadır (23). Kaynağın güvenilirliği diğer etkenlere oranla, en fazla tutumlar üzerinde etkili olmaktadır.

Bireyler güvenilir kaynaklardan aldıkları mesajları destekleyici kanıtlara pek de önem vermeyerek, kabullenme eğilimi göstermektedirler (22). Kaynak pozisyonundaki birey, göndereceği mesajın konusu, göndereceği mesajın gerçekleştireceği davranışlar, mesajın nedeni ve mesaj kodlarının etkileri konusunda bilgi sahibi olmalıdır (69). Etkili iletişim açısından kaynağın güvenilir olmasının en belirgin göstergesi, mesaj konusunda



kendi çıkarından çok başkalarının çıkarını öne çıkarması, kendisini zarardan korumaktan çok başkalarının zarara uğramasını önleyici bir tutum sergilemesidir (23). Kaynağın alıcı tarafından tanınması da olumlu ve etkili bir iletişim kurulması açısından gerekmektedir (69). Bireylerde kendileri ile benzer görüşlere sahip bireyleri sevme yönünde güçlü bir eğilim bulunmaktadır (23). Kaynak ve alıcı aynı kültürel düzlemde yer alıyorsa, kaynak mesajı daha kolay kodlayabilmektedir. Özellikle jest ve mimiklere dayalı olan sözsüz iletişim şekillerinde, kaynağın kültürel yakınlık, benzerlik ve kültürel kodlamaları bilmesi iletişimi daha sağlıklı kılmaktadır (69). Kaynak, alıcı tarafından sevilen, tutumları, zevkleri, davranışları ve yaşam biçimi ile kendisiyle özdeşlenilmek istenen bir kişiliğe sahipse, böyle bir kaynaktan çıkan mesajın etkileme gücü yüksek olacaktır (23).

**Mesaj ve etkili iletişim için taşınması gereken özellikler:** Mesaj, söz ya da yazı ile verilen, gönderilen ve belli bir anlamı olan haber veya bildiridir (22). Mesajlar gönderici ve alıcı olmak üzere her iki taraf açısından da anlam içeren işaret ve sembollerdir (24). Mesajlar, iletişimin geçerliliği ve devamlılığı için anlaşılır olmalıdır. Kodlanan mesajlar alıcının niteliklerine bağlı olarak en kolay anlaşılabilir hale getirilmelidir. Bunun için alıcının bağlı olduğu grubun yapısı, sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi, sosyal kurallar karşısındaki durumu ve diğer özelliklerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Etkili bir iletişim için mesaj uygun zaman ve uygun yerde gönderilmelidir (69).

**Kodlama:** Mesajın biçimini, belirli kurallara göre düzenlenmiş işaretler dizisi olan kodlar oluşturmaktadır (22). Kodlama; bir bilginin, düşüncenin duygunun, fikrin veya kanının iletişim için uygun bir mesaj haline getirilmesidir. Bilgiler, düşünceler, fikirler ve kanılar, sözlü, sözsüz, grafik, resim, jest ve mimiklerle kodlanabilmektedir. Kodlama için en önemli öge dildir (69). Kodlama işlemi konuşma ve yazma şeklinde, kodlamanın çözülmesi ise dinleme ve okuma şeklinde yapılmaktadır (22).

**Kanal:** Havadaki ses dalgası, telefon, telgraf telleri ve bunların üzerindeki titreşimler iletişim kanallarıdır (24). İleti taşıyan sinyaller kaynaktan, hedef birey ya da kitleye kanal aracılığı ile iletilmektedir. İletişim sürecinin tamamlanması aşamasında gönderilen mesaja karşılık alıcı da kanal aracılığıyla geri bildirimde bulunmaktadır (22). İletişim sürecinde kullanılan kanalların kapasitesi, mesajların aktarılmasında önemli bir unsurdur. Kanalların kapasitesi ne kadar fazla ise, iletişim o denli etkili olmaktadır (69).

**Kod açma:** Kod açma aşaması alıcıya ulaşan bir mesajın yorumlanarak anlamlı bir şekle dönüştürülmesi aşamasıdır (24, 69). Kod açma sayesinde anlamsız gibi görünen

işaret, ses ve görüntüler anlamlı hale getirilmektedir. Kod açmada kaynak ve alıcının ortak deneyim ve yaşantılarının bulunması çok önemlidir. Kaynak ve alıcının ortak noktaları ne kadar fazla olursa iletişim o derece sürekli ve etkili olmaktadır. Ortak noktaların başında kullanılan dil gelmektedir. Kullanılan dil ortak ise, iletişim için en büyük engel ortadan kalkmaktadır (69).

**Alıcı:** Alıcı iletişimin zorunlu unsurudur (24). Alıcı, bir birey ya da grup olabilmektedir. Alıcının iletişim sürecindeki ilk pozisyonu genelde pasiftir. Ancak aldığı mesajın gereğini kaynağa iletirse aktif pozisyona geçebilmektedir. İletişimin etkin olabilmesi için alıcı mesajı almaya istekli olmalı, ilgili olmalı ve geri bildirim sistemine sahip olmalıdır. Alıcı aynı zamanda kaynak olma özelliğini de taşımaktadır (69).

**Geribildirim:** Kaynağın iletildiği sözlü ya da sözsüz mesajların alıcı tarafından değerlendirildikten sonra, alıcının yeni bir mesaj göndermesidir. İletişimin istenilen bir biçimde gerçekleşip gerçekleşmediği geribildirim ile anlaşılabilir (75). Kaynağın kendisi ile ilgili mesajları duyması, hissetmesi bireye kendi hatalarını düzeltme fırsatı vermektedir (76).

Kişilerarası iletişim, sözlü ve sözsüz olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Kişilerarası ilişkilerde, ses ve kulağa dayanan sözlü iletişim, ister doğrudan isterse belirli iletişim kanalları ile meydana gelmiş olsun mutlaka bir dile (lisan) gereksinim duymaktadır (22, 23). Sözsüz iletişimde ise mesajlar çoğunlukla beden dili yani yüz ifadeleri ve bakışlar, beden duruşu, el-kol hareketleri, dokunma, mesafe kullanımı, giysi ve görünüş, dil dışı yollar ve koku aracılığı ile gönderilmektedir (72, 23).

#### **4.2.3. Hemşire Hasta İlişkisi ve İletişimin Önemi**

Bireyin içinde bulunduğu koşullara ya da duruma göre önemi daha da artan iletişim, özellikle bireyin her açıdan başkalarına bağımlı olduğu hastalık dönemlerinde çok daha önemli boyutlar kazanmaktadır (25). Hastaneye yatan bir birey için hastane ortamı yabancı, korkutucu, endişe verici ve karmaşıktır (26). Hasta, hastalığı ve hastalığının yarattığı pek çok sorun ile baş başa kalabilmekte, bazen bu duyguların üstesinden gelebilmekte, bazen ise hemşirenin yardımına gereksinim duymaktadır. Bireyin hastalıktan, uygulanan işlemlerden ve yaşamakta olduğu ilişkilerden nasıl etkilendiği ile ilgilenen ve bu konuda hastaya yardım eden birey hemşiredir (77). Imogine King

hemşireliği “her yaştan ve sosyo-ekonomik gruptan bireylere sağlık ve hastalık durumlarında, günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel gereksinimlerini karşılayabilmelerinde yardımcı olmaktır” diye tanımlamaktadır. Bu yardım hemşire ve bireyler arasında etki-tepki, etkileşim ve faaliyetler yoluyla gerçekleşmektedir (57). Etkili bir iletişim ile bakımın kalitesi ve hasta memnuniyeti artmaktadır (30, 78, 79, 80, 81).

Hemşireliğin günün 24 saatinde hizmet sunan bir meslek olması ve hemşirenin hastaya diğer sağlık ekibi üyelerinden daha yakın konumda bulunması hemşireye bazı ek sorumluluklar yüklemektedir. Hemşire hastanın bütüncül bir değerlendirmesini yapmak, gereksinimlerini saptamak, hastanın tanısında hekime yardımcı olabilecek bilgileri toplamak, tanı ve tedavide gerekli olan hasta işbirliğini sağlamak için öncelikle hastasını iyi anlamak ve kendisini hastasına iyi anlatmak zorundadır. Bu sorumluluklarını yerine getirmesi gereken hemşireden iletişim becerilerini devreye sokması beklenmektedir (25).

Hemşirelik mesleği bakım verme, yardım etme ve insan ilişkileri üzerine kurulduğu için hemşirelik teorileri kişilerarası süreçler üzerine temellendirilmiştir (25, 29, 30). Peplau hemşireliği; “anamlı, tedavi edici kişilerarası süreç” “hasta ya da sağlık hizmetine gereksinimi olan bir birey ile bu gereksinimleri tanımak ve gidermek için özel olarak eğitilmiş hemşire arasındaki insan ilişkisi” olarak tanımlamıştır. Peplau’nun modelindeki dört unsur: Kişilerarası süreç, hemşire, hasta ve anksiyetedir. Peplau’nun modelinin merkezi olan kişilerarası süreç, hemşire ve hastanın katıldığı ilişkiye dayanmaktadır (82). Peplau, hasta ve hemşire arasındaki ilişkiyi dört evrede incelemektedir; (13, 57).

1. Oryantasyon evresi: Başlangıçta hemşire ve hasta iki yabancı gibidir. Hasta/ailenin bir gereksinimi bulunmaktadır. Hemşire hasta ile birlikte problemi tanımlamaya ve aydınlatmaya çalışmaktadır. Oryantasyon evresi her iki tarafın tutumundan doğrudan etkilenmekte, hemşirenin de inancı, kültürü, eğitimi, deneyimleri ve önyargıları hemşire-hasta ilişkisinde rol oynamaktadır.

2. Tanılama evresi: Hastanın duygularını ifade ettiği bu evre problemi hemşireyle paylaşma ve karşılıklı dayanışma evresidir.

3. Yararlanma evresi: Bu evrede hasta kendisine sunulan hizmetten yararlanabilecek duruma gelir. Bunun gerçekleşebilmesi için sunulan hizmetin ilgi ve gereksinimine yönelik olması gerekmektedir. Yararlanma evresinde hastalar önemsiz isteklerde bulunarak dikkat çekmeye çalışabilmektedirler. Hemşire hastanın bu davranışları

altında yatan gerçek nedeni araştırmalı, kabul, ilgi, güven ifade eden bir tutum ile ilişkisini sürdürmelidir.

4. Çözülme evresi: Bu evrede kişilerarası süreç sona ermektedir. Hastanın gereksinimleri, hemşire-hasta işbirliği içinde karşılanmış ve hemşire-hasta ilişkisi sonlanmıştır.

Joyce Travelbee hemşireliği iki insan arasındaki kişilerarası süreç olarak tanımlamaktadır. Travelbee'ye göre hasta-hemşire etkileşiminde "etkileşim" sözcüğü, iki bireyin birbirlerini karşılıklı olarak etkiledikleri, sözlü ya da sözsüz iletişimleri sırasındaki ilişkidir. Hemşirenin rolü, hastalık süresince yaşanan ağrı ve acı çekme yaşantıları ile baş etmektir. Hemşire, kendisi acı çekme deneyimine sahipse, hastanın durumunu daha iyi anlayacaktır. Travelbee hemşirelerin, hastaları ile mümkün olduğu kadar bir arada olmaları gerektiğinin, empati ve sempatinin ancak hastayla beraber olunduğunda sağlanabildiğinin önemini vurgulamıştır. Travelbee'ye göre hemşire ile hasta ve ailesi arasındaki bir yaşantı ve yaşantılar serisi olan iletişim, dört aşamada gerçekleşmektedir:

1. İlk karşılaşma aşaması: Hemşire ve hastanın birbirlerini kalıplaşmış rollerle ağırladığı evredir.

2. Kimliklerin ortaya çıkması aşaması: Karşılıklı rollerin ve özelliklerin algılanmaya başladığı evredir.

3. Empati aşaması: Empati, bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve tepkilerini tahmin etmeye yardım etmektedir. Empati yapan hemşire, hastanın stresini algılayabilmekte, stresin kaynağını tanıyabilmekte ve sonuçta gösterilecek davranışı tahmin edebilmektedir.

4. Sempati aşaması: Sempati, bireylerin stresini azaltmada onlara yardım etme isteğidir. Sempati yapan birey diğerinin stresini algılamakta, ondan etkilenmekte, stresini azaltmak için bir Őeyler yapma isteği duymakta ve harekete geçmektedir. Hastanın gereksinimlerini gidermek için harekete geçmek bir hemşirelik işlevidir ve hemşireliğin temel amacı bunu gerçekleştirmek ise empatinin sempatiye dönüştürülmesinin gerekli olduğu görülmektedir (13, 57).

"Ida Jean Orlando'nun (1954) "etkileşim teorisi" olarak ortaya koyduğu teoriye göre; hastanın davranışı, hemşirenin tepkisi ve hastanın yararına Őekillendirilmiř hemşirelik girişimlerinin birbirini etkilemesi hemşirelik sürecidir. Hemşireliğin amacı, hastanın gereksinimlerinin karşılanması için onun gereksindiği yardımı sağlamaktır. Hasta

duyduğu gereksinimleri bazen açık olarak ifade edemeyebilir. Hastanın davranışlarının anlamını keşfetmek için hemşirenin hasta ile birlikte tepkileri paylaşması, gereksiniminin doğasını tam olarak tanımlaması ve bu gereksinimi karşılamak için uygun hemşirelik girişimlerini ve uygulanan girişimlerin hastaya yardımcı olup olmadığını değerlendirmesi gerekmektedir. Orlando'nun kuramı hemşire ile hasta arasındaki ilişkiye hastanın gereksinim duyduğu zaman ve yerde rehberlik ederek kolaylık getirmektedir. Orlando hemşirelik sürecini üç aşamada ele almaktadır: (13, 57).

1. Hastanın davranışı: Belirli bir hasta-hemşire ilişkisinde, hemşire tarafından o anda gözlenen davranıştır. Hemşire bu davranışları tanımlarken gördüğü, işittiği, dokunduğu, kokladığı ve tattığı şeyleri temel almaktadır. Davranışın sözsüz ifadeleri, motor faaliyetler ve fizyolojik belirtiler ile kendini ortaya koymakta, sözlü davranış ise hastanın söylemiş olduğu sözlerden daha farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Sözlü davranışlar; yakınmalar, ricalar, sorular, reddedişler, istekler, yorumlar ya da ifadeler şeklinde olabildiği için sözlü ve sözsüz davranışların aynı anda gözlenmesi gerekmektedir.

2. Hemşirenin tepkisi: Bu aşama, hemşirelik sürecinin ikinci aşamasını oluşturmakta, hastanın davranışını algılama, algıların yarattığı düşünceler ve bu algı ve düşüncelere tepkide bulunurken hissedilen duygular olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Hemşirenin hastanın davranışında neleri algıladığı, neleri düşündüğü ve neleri hissettiği onun kişilik özelliklerinden ve deneyimlerinden etkilenmektedir.

3. Hemşirenin faaliyeti: Bu kapsamda hasta ile hasta için yapılan faaliyetler yer almaktadır (13, 57).

#### **4.2.4. Terapötik İletişim**

Terapötik ilişki kuramsal dayanaklar doğrultusunda yapılandırılmış profesyonel bir ilişkidir. Bu ilişki aynı zamanda iki birey arasında gelişen ve her iki tarafın kişilik özelliklerinin ve tutumlarının kaçınılmaz bir biçimde etkili olduğu bir etkileşimi içeren kapsamlı, karmaşık ve özgün bir ilişkidir (83).

İyi ve etkili empatik iletişim kurmanın temel noktaları: hastayı içten ve samimi bir ilgiyle dinleme, hastaların yüz ifadelerini, mimiklerini ve beden dillerini dikkatle izleme ve anlamaya çalışma, hastayla onun anlayabileceği dilden konuşma, hastayı karar verme sürecine dahil etme, hastanın istediği bilgileri eksiksiz verme, mahremiyetine özen

gösterme ve ismiyle hitap etmedir (84). Hemşirelikte terapötik iletişimi kendini tanıma, aktif dinleme, beden dili, güven duygusu ve empati gibi çeşitli faktörler etkilemektedir.

**Kendini tanıma:** Kendini tanıma; bireylerin kişilik özelliklerini, hangi davranışları ne zaman ve niçin gösterdiklerini, davranışlarının altında yatan nedenleri, diğer bireylerle kurdukları ilişkilerin biçimlerini, yaşam biçimlerini, değer yargılarını, dünya görüşlerini, zihinsel niteliklerini, becerilerini, yeterli ve yetersiz yönlerini anlamaları ve tanımaları gibi geniş anlamları içinde barındıran bir kavramdır. Kendini tanıma başkalarını tanımının genel koşuludur ve bu durum insanla ilgili mesleklerde önem taşımaktadır (85). Kendini tanıyan birey, dış dünyadaki olayların ve iç dünyasındaki yaşantıların çoğunlukla farkındadır. Hem çevresindeki bireylerin ve durumların kendisini nasıl etkilediğini hem de kendisinin çevresini nasıl etkilediğini bilmektedir. Bu sayede kendi yaşamını nasıl yönlendirebileceği konusunda farkındalık kazanmaktadır (37). Kişilerarası iletişimin sağlıklı işleyişi tarafların becerisine bağlıdır. Bu beceriyi kazanmak için birey gerek kendisinin, gerekse karşısındakinin düşüncelerini ve duygularını anlayıp, bunların nedenlerini ve kaynaklarını değerlendirebilme yeteneğine sahip olmalıdır (86). Bireyin kendini tanıması, Johari'nin "pencere modeli" ile net olarak açıklanabilir (Şekil 4-2). Bu modelde bir alandaki bir değişiklik diğer alanlarda da değişikliğe neden olabilmektedir (85,87).

	Bireyin tanıdığı	Bireyin tanımadığı
Başkaları biliyor	Açık kişilik	Kör kişilik
Başkaları bilmiyor	Saklı kişilik	Bilinmeyen kişilik

**Şekil 4-2: Johari'nin Kendini Tanıma Pencerelemi (87).**

Açık pencere, bireyin hem kendisi, hem de başkaları tarafından bilinen yönlerini kapsamaktadır. Bilinen ve dıştan görülen tüm özellikler bu bölümde toplanmıştır. Kör pencere bireyin kendisi tarafından bilinmeyen, fakat başkaları tarafından bilinen yönlerini

kapsamaktadır; bir anlamda birey bu özelliklerine kördür. Gizli pencere, yalnız bireyin kendisinin bildiği, başkaları tarafından bilinmeyen yönlerini kapsamaktadır; bireyin özel yaşantıları ve sırları bu bölümde yer almaktadır. Bilinmeyen pencere ise bireyin hem kendisi, hem de başkaları tarafından bilinmeyen yönlerini kapsamaktadır; bunlar hiç kimse tarafından bilinmediği için neleri kapsadığını söylemek güçtür. Bireyin kendini tanıma ya da kendine açık olma düzeyi artarsa, açık pencere genişleyecek, diğer pencereler -özellikle bilinmeyen pencere- çok daralacaktır (85).

Hemşirenin verdiği bakımın kalitesinin artabilmesi, terapötik ilişkiler kurabilmesi ve geliştirebilmesi, işinden doyum sağlayabilmesi ve kendi kişisel gelişimini gerçekleştirebilmesinin en önemli koşulu kendini tanımasıdır (82).

**Aktif Dinleme:** Alıcı olan bireyin sorular sorarak hem karşı tarafı anlamaya çalışması hem de karşı tarafın kendini ifade etmesini kolaylaştırması gerekmektedir (71). Dinleme işlevi, karşıdaki bireyin konuştuklarını işitmeyi, algılamayı, değerlendirmeyi, yorumlamayı ve bunların sonucunda uygun bir tepki göstermeyi kapsamaktadır (85). Terapötik dinlemede bir iç çekme, ses tonundaki endişe ve yüz ifadesindeki umutsuzluk anlaşılabilir (88). Dinleme öğrenmeyle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir (85). Hasta ile ilişki kurmanın ilk koşulu, hastanın duygularını dinleme, anlamaya çalışma ve kabullenme olduğu için hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin aktif dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (75). Aktif dinleme, hastanın söylediğine karşılık gülümseme, göz teması kurma, baş sallama gibi beden hareketleri ve yüz ifadeleri ile kısa yanıtları içermektedir. Sözel yanıtlar “hımm... Anlıyorum” gibi kısa yanıtlardır ve hastaya kendisinin dinlendiği mesajını işitsel olarak vermektedir. Bu kısa hareketler (beden dili ya da sözel olarak) hastaya, anlattıklarının dinlendiğini, takip edildiğini, kendisiyle empati yapıldığını göstermektedir (89, 90).

Dikkat ve özenle dinlemenin belli başlı yararları:

- İyi bir dinleyici, dikkatle dinlediğinden gerekli bilgiye sahip olmakta ve uygun kararlar alabilmektedir
- İyi bir dinleyici, ayrılan süre içinde, hem konu hem de konuşmacı hakkında gerekenleri öğrendiğinden, zamandan ekonomi sağlamaktadır
- İletişim kolaylaştığından, mesaj gönderen bireyi dikkatle dinleyerek mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını kolayca denetlenebilmektedir
- Dikkatli dinleme, konuşmacıların daha iyi konuşmasına yardım etmektedir

- İyi dinleme anlayış düzeyini yükseltmektedir (91).
- Hemşire hasta ilişkisinde aktif dinlemenin yararlarını ise şöyle özetlenebilir:
- Hastaya kendisinin dinlenildiği hissi verilerek kendini açması, gereksinimleri konusunda daha fazla detay vermesi ve açıklama yapması sağlanmaktadır
- Hastanın tedaviye uyumu artmaktadır
- Hastalığı ve hastaneye yatma ile ilgili olarak yaşadığı kaygı azalmaktadır
- Hasta kendi bakımına katılma konusunda cesaretlenmektedir
- Hastanın psiko-sosyal yönüyle de ilgilenildiği gösterilerek aradaki ilişki daha da güçlenmektedir
- Zamandan ekonomi sağlanmakta ve sağlık bakımının kalitesi artmaktadır.

Dinleme bir gecede öğrenilebilecek basit bir yetenek olmayıp, gerçek dinleme sanatı hem psikolojik, hem fiziksel hem de duygusal olarak hemşireden bazı beceriler gerektirmektedir (88). Hemşirenin aktif dinleme becerisini kullanırken dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır:

- Aktif dinleme, hastanın şikayet, hayal kırıklığı, korku gibi duygularını ifade ettiği, bir şey söylemek arzusunda olduğu ve dinlenilmeye ihtiyacı olduğu algılandığında kullanılmalıdır
- Aktif dinleme için yeterli zaman ayrılmalı, bunun için bir plan yapılmalıdır
- Hastanın iletisi dinleyicinin kendi sözcükleriyle geri iletilmelidir. Dinleme etkileşim halinde olmazsa terapötik değer taşımaz. Dinlemeyi değerli kılan hastaya geri dönmektir. Hasta bu noktada bir başkası tarafından anlaşıldığını, bir başkasının kendisini yargılamadan kabul ettiğini hissetmektedir
- Hasta, sorunun üzerine gitmek ve ondan söz etmek istemiyorsa, bunu ileten ipuçlarına duyarlı olunmalıdır
- Mekanik biçimde davranılmamalı, içten olunmalıdır
- Hastanın istenen çözüme ulaşması beklenmemelidir. Aktif dinleme, bireylerin kendi çözümlerini bulmalarına yardım eden bir araç olmalıdır (75, 88).

**Beden dili:** İletişimin temel sistemi insan vücududur. Sözsüz iletişim açısından anlam taşıyan beden dili, duygu ve düşüncelerini bireyin karşısındakine iletirken kullandığı hareketler, jestler (el ve kol hareketleri), mimikler (yüz ifadeleri) ve vücut duruşundan oluşan değerler bütünüdür (22). Kişilerarası iletişimde ne söylediğimiz değil, nasıl söylediğimiz önem taşımaktadır (75, 87, 88). Ortalama bir iletişimde kelimelerin önemi



%10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi ise %60'tır. Bu sonuçlar, bir mesajın veriliş biçiminin iletişimin sonucunu belirlemedeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (90). Bireyin en fazla sözsüz iletişim mesajı ürettiği bölgelerinden birisi, yüz kısmıdır (23). Hastaların söylediklerine karşılık vermek için yüz ifadeleri kullanılmalıdır. Bunlar; "söylediklerinize dikkat ediyorum" ve "söylediklerinizle ilgileniyorum" anlamına gelen yüz ifadeleri olmalıdır (89).

Yapılan bir araştırmada, annelerin ebe/hemşirelerden empatik iletişimle ilgili beklentileri ve karşılanma durumları incelenmiş, ilgiyle dinlemenin, beklentilerin en az karşılandığı durumlar arasında yer aldığı görülmüştür (84). Hemşire hastayla ilgilendiğini göstermek için beden dilini kullanarak, gözlerini hafifçe açmalı veya kaşlarını kaldırmalıdır. Ya da örneğin hasta acı çektiğinden söz ediyorsa hemşire kaşlarını çatabilir, gözlerini hafifçe kısabilir. Göğüs bölgesi açık bırakılarak, kolların ve ellerin karşıdaki kişiyle aradan kaldırılması daha dostça ve sıcak bir ortam oluşturmaktadır. Bu duruş sözsüz olarak hastaya, onun endişelerini dinlemek için uygun ve iletişime açık olduğu mesajını göndermektedir (89). Gebelerin empatik iletişim açısından sağlık personelinin beklentilerini inceleyen diğer bir araştırmada, gebelerin çoğunluğu (%88'i) sağlık personelinin güler yüzlü olmasına çok önem verdiklerini belirtmişlerdir (92).

Sessizlik ve dokunma da beden diliyle oluşturulan sözsüz iletişim biçimlerindedir. Sessizlik iletişim sırasında aktarılan mesajların özümsemesi, yeni mesaj üretimine fırsat verilmesi gibi pozitif yaklaşımların sözsüz olarak iletilmesini sağlamaktadır (74). Sessizliklerin, kişilerarası iletişimin bütünleştirici parçası olduğu unutulmamalıdır. Çoğu durumda sessizlikler rahatsız ediciymiş gibi algılanmakta, iyi bir iletişimde bulunmaması gerektiği düşünülebilmekte ve sessizlik bozulmaya çalışılmaktadır. Aslında sessizlikler iletişimin doğal ve temel bir yanını oluşturmaktadır (72).

Kişilerarası ilişkilerde, bir bireyin diğer bireyin mahrem alanına da geçerek, o bireyin bedeninin herhangi bir kısmına teması genel anlamda dokunmadır (23). Sözsüz bir iletişim türü olan dokunmanın el sıkışma, baş okşama, omuza dokunma gibi çeşitli şekilleri bulunmaktadır. Profesyonel, işlevsel dokunma sağlık personelinin hizmet alanına yardım edeceği mesajını iletmeye yöneliktir. Terapötik etkisi bulunmaktadır (74).

**Güven duygusu:** Güven, istenilen sonucun elde edilebileceği bir şeye ya da birine yaslanma yeteneğidir ve bu gerçekleşikten sonra da tüm ilişkilerin kritik bir parçası haline gelmektedir (93). Kişilerarası güven ise bir bireyin diğer birey ya da bireylerden

yardımsever veya en az zarar verecek şekilde davranacaklarına dair beklentisidir (94). Bu tanımla aynı doğrultuda; hemşirelik mesleğinde de yardım etme ve zarar vermeme/yararlılık ilkeleri büyük önem taşımaktadır. Güven ilişkileri, insanların sorun yaşadığı ve yardıma gereksiniminin yoğunlaştığı dönemlerde sınanmaktadır (95). Hastalık yaşantısı da bireylerin baş etmekte zorlandıkları, yardım ve güven gereksinimlerinin arttığı zor bir dönemdir. Hemşire hasta ilişkisinde, hemşire yardım ve güven gereksinimini karşılayabilecek düzeydeki bireydir. Yapılan bir araştırmada; bir doğumevi hastanesine başvuran gebelerin empatik iletişim açısından sağlık personelinden beklentileri incelenmiş sonuçta gebelerin %93'ü sağlık personelinin güvenilir nitelikte olmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir (92).

Kişilerarası ilişkilerde güvenin başlaması ve gelişmesi için temel güven ve özgüven üzerinde durulması gereken kavramlardır (95). Bir bireyin karşısındakinde güven duygusu oluşturabilmesi için önce kendine güvenmesi gerekmektedir (85). Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı'na göre ilk dönem olan oral dönemde, anneye bağımlı olan bebeğin gereksinimlerinin gerektiği gibi karşılanması, annesi ile arasında sıcak, sevecen ve güven verici bir ilişkinin kurulması, bebeğin dış dünyaya karşı güven duygusu geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Anne çocuk arasındaki ilişkinin güven verici ve tutarlı olması, ihtiyaçları karşılaması; çocuğun kendini değerli ve önemli hissetmesine ve başkalarını da güvenilir, ulaşılır, tutarlı olarak algılamasına yol açmaktadır (96).

Bireyleri bir ilişkiye ya da karşılıklı etkileşime iten şey, gereksinimleridir. Güven inşa etmek için bireyin kendisinin ve ilişkide bulunduğu bireylerin gereksinimlerinin ne olduğuna odaklanılmalıdır. Güveni sürdürmenin en temel yolu ise vaatleri yerine getirmektir. Verilen sözlerin tutulması; güvenilirliği, tutarlılığı, dürüstlüğü ve empatiyi göstermektedir. Kişilerarası ilişkilerde güven hassas, kolayca kırılabilen, bir kez kırıldığında kolay onarılamayan, sahip olduğunda ise bireyleri bir arada tutan özellikleri taşımaktadır (93).

Hemşire hasta ilişkisinde, hemşire hastanın güveninin kazanmak için; açık iletişimde bulunmalı, hastayı etkin bir şekilde dinlemeli, empatik ve tutarlı olmalı, geri bildirim almalı, hastanın beklentilerini ve önerilerini sormalı, yeterli veri toplayarak hastanın gereksinimlerini doğru tanımlamalı ve verdiği sözleri tutmalıdır.

**Empati:** Bir bireyin diğer birey ile kurduğu iletişimde derinlik boyutu iletişimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. İletişimde ilişkilere derinlik veren ise empati kurma

becerisidir. Toplumsal yaşam içerisinde bireylerin birbirlerine karşı geliştirecekleri empati, kurulan iletişimin kalitesini arttırarak, çatışmaları azaltacak ve bireyler arasındaki dayanışmayı yükseltecektir (97). Empati, terapötik ilişkinin en temel bileşeni ve bir iletişim becerisidir (30, 98). Bir başkasının içsel deneyimleri hakkında veri toplamanın özel bir modeli olan empati, diğer bireyin düşünce ve güdülerini doğru bir şekilde kavrama yeteneğidir. Hastanın duygularını, düşüncelerini ve isteklerini paylaşma yani bir eşduyumdur ve derin bir anlayış gerektirmektedir (30, 75).

Empati zihinsel olarak, başka bir bireyin duygu dünyasına girmek anlamına gelmektedir (90). Bir bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun bakış açısını, duygularını ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve ona bu anlayışını ifade etme süreci olan empati, bireyin kendisine değil karşı tarafa odaklandığı bir eğilimdir (76, 99). Empati, diğer bireyler ile aynı şekilde düşünmek, onlara katılmak anlamını taşımamakta, diğer bireyleri anlamayı ve sabırlı olmayı sağlamaktadır (100). Empati, bireyin karşısındakinin duygularını, düşüncelerini, içinde bulunduğu durumu anlamak için kendini bir an onun yerine koyması biçiminde işleyen bir tekniktir (85).

Empati, yunan dilindeki *empathia*'dan köken almaktadır. Burada “em” ön ekinin karşılığı “içinde” “içerde” “*pathia*”nın karşılığı ise “hissetme” anlamına gelmektedir. Almandada empatinin karşılığı olarak kullanılan “*Einfühlung*” kelimesi, bir başkasının yerine geçebilme yetisi anlamına gelmektedir (101). Empatinin kökeni öz bilinç olup birey kendi duygularına ne kadar açıksa, karşısındaki bireyin duygularını okumayı da o kadar iyi becermektedir (102). Bireyleri birbirine yaklaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahip olan empatik anlayış, kişilerarası iletişimde anlama ve anlaşılma duygularının yansıtılmasında ve karşılıklı güven duygusunun yaratılarak etkili bir iletişimin kurulmasında önem taşımaktadır. Empati kuran birey ile empati kurulan birey arasında bir etkileşim yaratılarak, kendini açma, güven duyma, çevresi tarafından onaylanma ve sevilme gibi davranışların sonucunda karşılıklı fayda sağlanması mümkün olmaktadır (76).

Hemşire hasta ilişkisinde empati kuran hemşire, empati kurulan ise hastadır. Hemşirenin hasta ile kurduğu empatik iletişim sonucunda, hastanın kendini açması, hemşireye güven duyması, anlaşıldığını hissetmesi, hemşirenin hastayı anlaması amaçlanmaktadır. Empatinin ne olduğu belki şu soruyu yanıtlarken en iyi biçimde ortaya konabilir. “Hasta hastalığı hakkında gerçekten ne hissediyor?” Eğer bu soruyu yanıtlarken hemşire kendini hastanın yerine koyar ve hastanın deneyimlediklerini hissetmeye çaba

gösterirse empatik iletişim kurmuş olur. Empati hastanın korkuları, problemleri, istekleri ve dürtüleri ile yakınlık kurmaktır (98). Hemşire hasta iletişiminde empatik yaklaşımın kullanılması bireyin sağlık problemlerinin tanımlanmasını, çözümlenmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir etkidir (74, 17). Empatik iletişim, iletilerin doğru gönderilip doğru algılanması olasılığını arttırmaktadır. Bu durum, iletişimi kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. İletişime katılan bireyler birbirlerine daha çok güvenmekte, özel sorunlarını açabilmekte, birbirlerini anlamakta ve değerlendirmekte hata payları azalmaktadır. İletişim içten ve rahat bir atmosferde sürmektedir (85). Empatik iletişimde hemşirenin nesnel, yansız, dürüst, içten, saygılı ve önyargısız olması koşulları gerekmektedir. Hemşirelik bir yardım mesleğidir ve yardım edici ilişkinin en temel bileşenlerinden biri de empatidir. Empatik anlayış olmadan bireylerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedir (103).

Hemşire hasta ile en yakın ve en uzun süre ilişki içerisinde olan meslek grubudur. Hemşire hasta ilişkisi, hastalığın gidişini ve sonucunu belirleyen önemli etmenlerdendir (27, 104). Hemşireler hastalara empatik bir tutum ile yaklaşırlarsa hasta anlaşıldığını, önemsendiğini, kendisine değer verildiğini ve güvenildiğini hissedecektir. Bu durumda hemşirenin bireye ulaşması kolaylaşacak, birey hemşirelik bakımını kabul edecektir. Empatinin etkin kullanımı hastanın memnuniyetini ve genel sağlık durumunu olumlu yönde etkilemektedir (103). Empati, hastanın iç ve dış dünyasındaki yaşantılarını araştırarak ona yardımcı olmanın bir yoludur ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Empati, sırasıyla, hastadan duygu ya da ifadenin alınması, empati yapıldığında bunun hastaya iletilmesi ve hastanın kendisi ile empati yapıldığı ya da anlaşıldığının farkına varması şeklinde birbirini izleyen iki evreden oluşmaktadır. Bu süreç empati döngüsü olarak tanımlanmaktadır (101).

#### **4.2.5. Hemşirelik Öğrencilerinde İletişim Becerilerinin Önemi**

Hemşirelik eğitiminin amacı; bilgiyi üreten, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi bakım verdiği bireylerin yararına kullanabilen, kişilerarası ilişkilerde başarılı, problem çözen ve kritik düşünebilen meslek üyeleri yetiştirmektir (31). İletişim becerileri olmayınca, diğer bileşenlerdeki yeterlilikler de önemli ölçüde anlam ve işlev kaybına

uğramaktadır. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin %66,2'si iletişim becerilerinden kişilerarası ilişkilerin hemşirelik eğitimi sürecinde kendilerine yeterince kazandırılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir (105). İletişim becerisi bir kişilik özelliği olmayıp, öğrenilen beceriler dizgesi olduğu için sağlık eğitiminde iletişim becerilerinin öğretilmesi isteğe bağlı bir uygulama olarak değil mesleksi beceriler gibi titizlikle öğretilmesi gereken bir beceri olarak görülmelidir (73). Bu nedenle eğitim alan öğrencilerin empatik eğilim, empati, iletişim becerilerinin belirlenmesinin yanı sıra bu becerileri geliştirmeye yönelik derslerin de etkinliğini arttırmak ve mevcut eğitim programlarında yer almasını sağlamak oldukça önem kazanmaktadır (106). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini kullanım durumları ve empatik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, öğrencilerin etkili iletişim kurma ile ilgili 0-5 arasında değerler içeren ölçekte ortalama olarak kendilerine 3 puan verdikleri görülmüştür. Öğrenciler iletişimde en çok zorlandıkları konuları; hastalığın ilerlediği, tedavinin işe yaramadığı durumlar olarak belirtmişlerdir (107). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan diğer bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyleri orta derecede olup eğitim yılı yükseldikçe her iki özellik artmaktadır (30).

Hekimlerin ve hemşirelerin hastayla iletişim becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada, öğrenci hemşirelerin %56,7'si ve tıp fakültesi intern öğrencilerinin %26,7'si iletişimi doğru tanımlamıştır. Tıp fakültesi intern öğrenci grubunun çoğunluğu tarafından iletişim sadece "mesajların kaynaktan alıcıya iletiildiği bir süreç" veya "davranış değişikliği meydana getirmesi gereken bir süreç" şeklinde geribildirimden söz etmeksizin eksik tanımlanmıştır. İletişimi doğru tanımlamaları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bilinci kapalı hastayla iletişim kurabileceğine en çok inanan grubun öğrenci hemşireler olduğu gözlenmiştir. Özel sorular soran hastayla, sürekli konuşan hastayla ve gizlilik isteyen hastayla iletişimde doğru yaklaşımda bulunan grubun öğrenci hemşire grubu olduğu belirlenmiştir (29).

Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin eğitim amaçlı hastaneye yatırılma deneyimlerini araştıran bir çalışmaya göre öğrencilerin %99'u sağlık personeli hasta iletişiminin önemi, %96'sı empati becerisinin önemi, %89'u sağlık personelinin hasta bireye yaklaşımını doğru değerlendirmiştir. Öğrenciler en fazla hemşirelerle olan iletişimlerine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler hemşirenin odaya diğer hastanın işlemi için

geldiğinde bazen hemşirelerin kendilerini fark etmemiş gibi davrandıklarını oysa daha çok açıklama yapmalarını, emir verir şekilde hitap etmemelerini ve daha fazla ilgi istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yatış işlemleri ve hasta kabulü sırasında klinik hemşirelerini görmüş ve kendilerine genel olarak dostça, güler yüzle ve anlayışla yaklaştıklarını belirtmişlerdir (31). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin klinik karar verme sürecinde kendilerini değerlendirmeleri ve öz etkililik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan diğer bir çalışmada hemşirelik öğrencilerine hasta ile iletişimde güçlük yaşıyıp yaşamadıkları sorulduğunda; %56'sı bazen güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir (108).

İyi bir iletişim genel olarak problemlerin çözümünde en etkili yöntemdir ve iletişim problemleri çözülmeden doyurucu bir yaşam sürmek zorlaşmaktadır. İletişim konusunda bilinçlenmek bireye önemli etkileşim olanakları sağlamaktadır (109). Problem çözme sürecinde başarılı olmak için güven, zaman, enerji ve temel iletişim becerilerinin gerekli olduğuna dikkat çekilmektedir (2).

Hemşirelik bireylere doğrudan hizmet veren bir meslek grubu içinde yer aldığı için hemşirenin her yaş ve sosyo ekonomik düzeydeki birey ile iletişim kurması gerekmektedir. Hemşire hasta iletişiminde, bireylerin günlük yaşam aktivitelerinde temel gereksinimlerini karşılamak ve sağlıkları ile ilişkili problemlerle baş edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla birtakım faaliyetler yapılmakta, gösterilen tepkiler değerlendirilerek geri bildirimler verilmektedir. Bu nedenle hemşirelerin iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir (110).

## **5. MATERİYAL VE YÖNTEM**

### **5.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE TİPİ**

Bu çalışma hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerini değerlendirmek ve problem çözme ile iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmak amacı ile tanımlayıcı nitelikte planlanmış bir araştırmadır.

### **5.2. ARAŞTIRMADA YANITLARI ARANAN SORULAR**

1. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri nedir?
2. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri nedir?
3. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini hangi faktörler etkilemektedir?
4. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerini hangi faktörler etkilemektedir?
5. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

### **5.3. ARAŞTIRMANIN YERİ**

Araştırma Ekim 2010-Aralık 2011 tarihleri arasında İstanbul'da bir üniversite hastanesi ile iki özel hastanede ve Şubat-Mart 2011 tarihleri arasında bir hemşirelik yüksekokulunda gerçekleştirildi.

### **5.4. ARAŞTIRMA GRUBUNUN ÖZELLİKLERİ**

Araştırma evrenini İstanbul'daki bir üniversite hastanesi ve iki özel hastanede çalışan hemşireler ile bir hemşirelik yüksekokulunda öğrenimlerini sürdürmekte olan hemşirelik yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır.

Hemşire evreni 270 hemşireden oluşmaktadır. Hemşirelerin 220'si özel hastanede (birinci özel hastanede 120 hemşire, ikinci özel hastanede 100 hemşire), 50'si ise bir üniversite hastanesinde çalışmaktadır. Hemşire örnekleme dâhil edilme kriterleri; 1) Araştırmaya katılmaya gönüllü olan, 2) Başhemşire ve gözetmen hemşire pozisyonlarında çalışmayan ve 3) Görüşme için zamanı olan hemşireler olarak belirlendi. Örnekleme dâhil edilme kriterlerine uygun tüm hemşirelere ulaşılmaya çalışılmış olup, örneklem gelişigüzel örnekleme yöntemi ile oluşturuldu. Araştırmaya katılmaya davet edilen 270 hemşire içinden 62 hemşire çalışmaya katılmaya gönüllü olmadığı, 15 hemşire senelik izine ayrıldığı, beş hemşire doğum iznine ayrıldığı, üç hemşire ise sağlık nedeniyle izinli olduğu için toplam 185 hemşireye ulaşılabildi. Ulaşılan 185 hemşireden 15'i veri toplama formlarını eksik doldurduğu için değerlendirmeye alınmamış olup, çalışma 170 hemşire ile tamamlandı.

Öğrenci evreni 142'si 1.sınıfta, 113'ü 2. sınıfta, 112' si 3. sınıfta ve 87'si 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 454 hemşirelik yüksekokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenci örnekleme dâhil edilme kriterleri; 1) Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve 2) 2010-2011 öğretim yılında öğrenimlerine devam etmekte olan hemşirelik öğrencileri olarak belirlendi. Örnekleme dâhil edilme kriterlerine uygun tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış olup, örneklem gelişigüzel örnekleme yöntemi ile oluşturuldu. Veri toplama sürecinde 41 öğrenci okulda bulunmadığı için araştırma 413 öğrenci ile tamamlandı.

## **5.5. VERİLERİN TOPLANMASI**

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için hemşirelik yüksekokulu müdürlüğünden ve bir üniversite hastanesi ile iki özel hastanenin tıbbi direktörlüklerinden onay alındı (Ek 1). Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alındı (Ek 2). Elde edilen verilerin gizli kalacağı ve kimse ile paylaşılmayacağı açıklanarak hemşirelerden ve hemşirelik öğrencilerinden bilgilendirilmiş sözel onam alındı. Veriler, aşağıda sıralanan veri toplama araçları kullanılarak hemşireler ve hemşirelik öğrencilerinden yüz yüze görüşme tekniğiyle elde edildi.



## 5.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Hemşire ve hemşirelik öğrencilerinin kişisel özellikleri araştırmacı tarafından hazırlanan Hemşire Bilgi Formu ve Öğrenci Bilgi Formu ile problem çözme becerileri Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory), iletişim becerileri ise Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği kullanılarak değerlendirildi.

**1. Hemşire Bilgi Formu:** Bu form hemşirelerin kişisel özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir düzeyi algısı), çalışma yaşamını (çalışma süresi, çalışma pozisyonu, çalıştığı birim), sosyal yaşamını (samimi arkadaş varlığı, samimi arkadaş sayısı) ve boş zaman aktivitelerini (hobiler, bilgisayar kullanma durumu, problem çözme, iletişim veya stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumu) sorgulayan sorular içermektedir (Ek 3).

**2. Öğrenci Bilgi Formu:** Bu form öğrencilerin kişisel özelliklerini (yaş, cinsiyet, çocukluğunun büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi, gelir düzeyi algısı), okul yaşamlarını (sınıf, lise türü, okul öncesi eğitim), aile hayatına ilişkin özellikleri (aile tipi, kardeş varlığı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi), akademik başarılarını ve sosyal yaşamlarını (akademik başarı algısı, akademik genel not ortalaması (AGNO), samimi arkadaş sayısı) ve boş zaman aktivitelerini (hobileri, bilgisayar kullanımı, problem çözme, iletişim veya stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumu) sorgulayan sorular içermektedir (Ek 4).

**3. Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory):** Bu envanter Heppner ve Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur (49). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve ark.'ları tarafından yapılmıştır (1993). Bu envanter problem çözme süreci aşamalarını belirleyen, bireylerin kendi problem çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Problem Çözme Envanteri (PÇE) 35 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi ("her zaman böyle davranırım.", "çoğunlukla böyle davranırım.", "sık sık böyle davranırım.", "arada sırada böyle davranırım.", "ender olarak böyle davranırım.", hiçbir zaman böyle davranmam.") bir ölçektir (Ek 5). Problem Çözme Envanteri ergenlere ve yetişkinlere uygulanabilen, bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, kolay uygulanabilen bir ölçektir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar 1 ile 6 arasında değişen puanlarla puanlanmaktadır.

Ölçek puanlanırken 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Ölçek puanları 32-192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (111).

Ölçeğin Türkçeye uyarlandığı ve toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur (111). Bu çalışmada ise hemşire örnekleminde Problem Çözme Envanteri Cronbach alfa katsayısı 0,83 ve madde-toplam puan korelasyon katsayıları  $r=0,27-0,63$  ( $p<0,05$ ) arasında bulundu (Tablo 5-1). Öğrenci örnekleminde Problem Çözme Envanteri Cronbach alfa katsayısı 0,84 ve madde-toplam puan korelasyon katsayıları  $r=0,15-0,69$  ( $p<0,05$ ) arasında bulundu (Tablo 5-1).

**Tablo 5-1: Problem Çözme Envanteri Cronbach Alfa ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları**

	Madde-toplam puan korelasyon katsayıları			
	Hemşire (N=170)		Öğrenci (N=413)	
Problem Çözme Envanteri	r *	p	r *	p
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	0,49	0,001	0,38	0,001
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	0,43	0,001	0,41	0,001
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	0,43	0,001	0,40	0,001
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	0,54	0,001	0,49	0,001
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	0,52	0,001	0,61	0,001
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	0,53	0,001	0,52	0,001
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	0,62	0,001	0,58	0,001
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	0,46	0,001	0,41	0,001
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	-0,27	0,001	-0,24	0,001
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	0,57	0,001	0,55	0,001
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	0,27	0,001	0,35	0,001
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	0,51	0,001	0,54	0,001
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	0,03	0,73	0,15	0,001
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	0,50	0,001	0,53	0,001
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	0,29	0,001	0,47	0,001
16. Bir sorun ile karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	0,63	0,001	0,56	0,001
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	0,05	0,51	0,25	0,001

\*Pearson Korelasyon Analizi

**Tablo 5-1: Problem Çözme Envanteri Cronbach Alfa ve Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları (devamı)**

	Madde-toplam puan korelasyon katsayıları			
	Hemşire (N=170)		Öğrenci (N=413)	
Problem Çözme Envanteri	r *	p	r *	p
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	0,53	0,001	0,62	0,001
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	0,62	0,001	0,64	0,001
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	0,59	0,001	0,62	0,001
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	0,34	0,001	0,42	0,001
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer soruları düşündürür.	0,28	0,001	0,32	0,001
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	0,52	0,001	0,66	0,001
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	0,62	0,001	0,69	0,001
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	0,37	0,001	0,36	0,001
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	0,45	0,001	0,46	0,001
27. Yeni, zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	0,51	0,001	0,68	0,001
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	0,41	0,001	0,50	0,001
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	-0,35	0,001	-0,36	0,001
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	0,46	0,001	0,38	0,001
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	0,59	0,001	0,69	0,001
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	-0,38	0,001	-0,29	0,001
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	0,61	0,001	0,58	0,001
34. Bir sorun ile karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	0,44	0,001	0,56	0,001
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	0,63	0,001	0,63	0,001
<b>Cronbach alfa katsayısı</b>	0,83		0,84	

\*Pearson Korelasyon Analizi

**4. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ):** Bu ölçek İmamoğlu ve Aydın tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir (Ek 6). Ölçek geliştirme amacı ile planlanan araştırmaya İstanbul Kadıköy ve Şişli ilçelerinde yaşayan 680 genç yetişkin katılmıştır (301’i erkek, 379’u kadın). Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Türkiye koşullarına uygun, kişilerarası ilişkileri inceleyen ve ilişki boyutlarını saptayan, 53 maddeden oluşan, 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek Onay Bağımlılık alt boyutu, Empati alt boyutu, Başkalarına Güven alt boyutu ve Duygu Farkındalığı alt boyutu olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (96).

Onay Bağımlılık alt boyutu, bireyin kişilerarası ilişkilerinde bağımsız davranabilme, karar verme ve kendi kendine değer biçmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttaki ifadeler kişilerarası bağımlılıktan ziyade bireylerin ilişkilerinde, diğer bireylere ne ölçüde “önem verdiklerini” ve “bağlı olduklarını” ölçmektedir. Bu alt boyut, ben ve diğerleri ayırımında, kendisini yok farz edecek derecede diğerlerine odaklanmış, bireyselliğin ve ben değerinin göz ardı edildiği bir boyuttur. Dolayısıyla onay bağımlılık, ilişki tarzı itibari ile sağlıksız bir yaklaşımı işaret etmektedir. 15 maddeden oluşan bu alt boyutta, alınabilecek puan aralıkları 15–75 arasında değişmektedir. İki ters maddenin bulunduğu Onay Bağımlılık alt boyutunda, puan artışı onay bağımlılık düzeyinin arttığına işaret etmektedir. Bu alt boyuta giren örnek maddeler şunlardır: 7. madde: “Fikirlerimi söylemeden önce, başkalarının ne düşündüğünü bilmek isterim” ve 21. madde “Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.” (96).

Empati alt boyutu başkalarının duygularını anlama, kendi duygularının farkında olma ve uygun şekilde karşı tarafa aktarabilme gibi ifadeleri barındırmaktadır. Dokuz maddeden oluşan Empati alt boyutundaki tüm ifadeler olumlu ifade niteliğindedir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 9–45 puan arasındadır. Empati alt boyutunda puan artışı empati becerisinin arttığını göstermektedir. Bu alt boyuttaki maddelerden bazıları şunlardır: 42. madde: “Olumlu duygularımı, karşımdaki kişiyle paylaşabilirim.” 51. madde: “Bir iş yaparken, karşımdaki kişinin de duygularını hesaba katarım.” (96).

Başkalarına Güven alt boyutu ilişkilerde bireylere güvenme ile ilgili ifadeleri barındırmaktadır. 15 maddeden oluşan bu alt boyutta 11 madde ters puanlanmakta ve puan aralığı 15–75 arasında değişmektedir. Bu alt boyutta puan artışı, başka bireylere güvenin

azaldığına işaret etmektedir. Bu alt boyuta örnek maddeler şunlardır: 1. madde: “İnsanların sözünde duracağına güvenirim.” 5. madde “Kimseye kolay kolay güvenmem.” (96).

Duygu Farkındalığı alt boyutunda bireyin kendi duyguları ile ilişkili ifadeler ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır. Bu alt boyut 14 maddeden oluşmakta, dört madde dışında diğer maddeler ters puanlanmakta ve puan aralığı 14–70 arasında değişmektedir. Bu alt boyutta puan artışı duygu farkındalığı düzeyinin azaldığına işaret etmektedir. Bu alt boyuta örnek maddeler şunlardır: 3. madde: “Kendimi kolayca kaybedip, öfkelenebilirim.” ve 13.madde “Bir kişi ile bir sorun yaşadığımda, sakın kafa ile düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.”

Güvenilirlik analizlerinde KİBÖ alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0,78 ile 0,85 arasında; test-tekrar test korelasyon katsayılarının ise  $r = 0,62$  ile  $0,96$  arasında değiştiği bildirilmektedir (96).

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Onay Bağımlılık alt boyutu için 0,84, Empati alt boyutu için 0,78, Başkalarına Güven alt boyutu için 0,83 Duygu Farkındalığı alt boyutu için ise 0,85 bulunmuştur (96). Bu çalışmada ise hemşire örnekleminde KİBÖ alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0,74 ile 0,80 arasında değiştiği belirlendi. Hemşire örnekleminde KİBÖ alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Onay Bağımlılık alt boyutu için 0,75, Empati alt boyutu için 0,79, Başkalarına Güven alt boyutu için 0,74, Duygu Farkındalığı alt boyutu için 0,80 bulundu (Tablo 5-2). Bu çalışmada, öğrenci örnekleminde KİBÖ alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0,73 ile 0,80 arasında değiştiği belirlendi. Öğrenci örnekleminde KİBÖ alt boyutları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Onay Bağımlılık alt boyutu için 0,78, Empati alt boyutu için 0,73, Başkalarına Güven alt boyutu için 0,78, Duygu Farkındalığı alt boyutu için 0,80 bulundu (Tablo 5-2). Bu çalışmada, hemşire örnekleminde Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği madde-toplam puan korelasyon katsayıları  $r = 0,18-0,64$  ( $p < 0,05$ ) arasında bulundu (Tablo 5-3). Bu çalışmada, öğrenci örnekleminde Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği madde-toplam puan korelasyon katsayıları  $r = 0,13-0,52$  ( $p < 0,05$ ) arasında değişmektedir (Tablo 5-3).

**Tablo 5-2: Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları**

<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>	<b>Cronbach alfa katsayısı</b>	
	<b>Hemşire (N=170)</b>	<b>Öğrenci (N=413)</b>
• Onay Bağımlılık alt boyutu	0,75	0,78
• Empati alt boyutu	0,79	0,73
• Başkalarına Güven alt boyutu	0,74	0,78
• Duygu Farkındalığı alt boyutu	0,80	0,80

**Tablo 5-3: Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları**

	Madde-toplam puan korelasyon katsayıları			
	Hemşire (N=170)		Öğrenci (N=413)	
<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>	<b>r *</b>	<b>p</b>	<b>r *</b>	<b>p</b>
1. İnsanların sözünde duracağına güvenirim.	0,26	0,01	0,42	0,001
2. Kendimi iyi hissetmediğim zaman, bana ilgi ve şefkat gösterilmesinden hoşlanırım.	0,25	0,01	0,24	0,001
3. Kendimi kolayca kaybedip, öfkelenebilirim.	0,29	0,001	0,40	0,001
4. İnsanların benim hakkımdaki düşünceleri, benim duygularımı etkiler.	0,10	0,18	0,14	0,01
5. Kimseye kolay kolay güvenmem.	0,20	0,01	0,32	0,001
6. Karşımdaki insana duygularımı beli etmekte zorlanmam.	0,18	0,02	0,31	0,001
7. Fikirlerimi söylemeden önce, başkalarının ne düşündüğünü bilmek isterim	0,10	0,19	0,15	0,01
8. Tartışma durumlarında konuyu kişiselleştirmem.	0,14	0,07	0,25	0,001
9. Benimle ters düşen insanlardan öç almak isterim	0,40	0,001	0,42	0,001
10. Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.	0,40	0,001	0,45	0,001
11. İnsanların hareketlerimi yanlış yorumlamalarından endişelenirim.	0,03	0,67	0,13	0,02
12. Eleştirildiğim zaman otomatikman savunmaya geçerim.	0,23	0,01	0,24	0,001
13. Bir kişi ile bir sorun yaşadığımda, sakin kafa ile düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.	0,37	0,001	0,44	0,001
14. Başkalarına güvenmenin beni sıkıntıya sokacağını düşünürüm.	0,26	0,01	0,34	0,001
15. Öfkemi kolaylıkla kontrol edebilirim.	0,45	0,001	0,40	0,001
16. Başkasının, haklı da olsa, beni eleştirmesine dayanmam.	0,32	0,001	0,42	0,001
17. Bir başka insanın düşünce ve duygularından kolaylıkla etkilenirim.	0,08	0,32	-0,03	0,57
18. Bana dostça yaklaşılması, o kişi ile yakın ilişki kurmamı kolaylaştırır.	0,39	0,001	0,26	0,001
19. Eğer bir insan ile geçmişte olumsuz bir yaşantım olmuş ise, o insan benim gözümde hep haksızdır.	0,36	0,001	0,39	0,001
20. Karşımdaki insanların beni inciteceklerinden korkarım.	0,19	0,01	0,14	0,01
21. Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.	-0,01	0,93	-0,10	0,04
22. Sırlarımı paylaştığım insanların, sırlarımı tutacaklarına güvenirim.	0,44	0,001	0,40	0,001
23. İnsanların beni kullandıklarını düşünürüm.	0,43	0,001	0,36	0,001
24. Ailemden başka hiç kimseye güvenmem.	0,37	0,001	0,34	0,001
25. Kızdığım kişiyi kolaylıkla affedemem.	0,45	0,001	0,34	0,001
26. Hoşuma gitmese de diğerlerini memnun edecek şekilde davranırım.	-0,01	0,87	-0,02	0,70

\*Pearson Korelasyon Analizi



**Tablo 5-3: Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları (devamı)**

	Madde-toplam puan korelasyon katsayıları			
	Hemşire (N=170)		Öğrenci (N=413)	
<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>	<b>r *</b>	<b>p</b>	<b>r *</b>	<b>p</b>
27. Karşımdaki insanın bakış açısını anlamada zorluk çekmem.	0,31	0,001	0,34	0,001
28. Herkesin karşı çıkacağını bilsem de, fikirlerimi ortaya koymaktan çekinmem.	-0,13	0,10	-0,18	0,001
29. İnsanların beni önemsediklerini sanmam.	0,39	0,001	0,41	0,001
30. Diğer insanlardan beklediğim tepkileri alamazsam, cesaretim kırılır.	-0,20	0,008	-0,11	0,03
31. İnsanların iyi niyetli olmadıklarını düşünürüm.	0,33	0,001	0,34	0,001
32. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri, kendimi değerlendirmemde son derece önemlidir.	0,11	0,16	0,26	0,001
33. Karşı taraftan sevgi alamazsam kendimi çaresiz hissederim.	-0,13	0,09	-0,01	0,80
34. Bir insanı önemseydiğimi, ona ifade edebilirim.	0,44	0,001	0,29	0,001
35. İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.	0,64	0,001	0,49	0,001
36. Başkalarının önerileri, nasihatleri olmadan kendi kendime hedefler koymada zorlanırım.	-0,22	0,004	-0,20	0,001
37. Konuşmalarım yapıcı ve olumludur.	0,49	0,001	0,40	0,001
38. İnsanların yalan söylediklerine inanırım.	0,35	0,001	0,43	0,001
39. Başkaları ile yakınlık kurmakta zorluk çekmem.	0,47	0,001	0,36	0,001
40. Önemseydiğim kişilerin beni onaylamaması, canımı acıtır.	0,09	0,27	0,01	0,82
41. Önemseydiğim kişilerin bana ne yapacağımı söylemesi, işimi kolaylaştırır.	0,24	0,01	0,20	0,001
42. Olumlu duygularımı, karşımdaki kişiyle paylaşabilirim.	0,56	0,001	0,44	0,001
43. Başkalarının benim gerçek düşüncelerimi bilmelerini istemem.	0,39	0,001	0,28	0,001
44. Diğer insanlarla yakın ilişki kurduğumda kendimi iyi hissederim.	0,53	0,001	0,37	0,001
45. Etrafımda benden daha güçlü ya da zeki insanlar olduğunda, kolaylıkla kendime güvenimi kaybederim.	-0,29	0,001	-0,24	0,001
46. Duygularımı kontrol altında tutmak benim için oldukça zordur.	0,41	0,001	0,34	0,001
47. Tanımadığım insanlar arasında kendimi gergin hissederim.	0,21	0,01	0,28	0,001
48. Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını, göz önüne alırım.	0,41	0,001	0,37	0,001
49. Karşımdakini olduğu gibi kabul etmede güçlük yaşarım.	0,31	0,001	0,43	0,001
50. Yeni bir ortamda bile, insanlara güvenmek gerektiğini düşünürüm.	0,25	0,01	0,37	0,001
51. Bir iş yaparken, karşımdaki kişinin de duygularını hesaba katarım.	0,47	0,001	0,52	0,001
52. Problemlı durumlarda, başkalarını suçlama eğilimindeyim.	0,47	0,001	0,46	0,001
53. İnsanların sadece kendi çıkarları ile ilgilendiklerini düşünürüm.	0,30	0,001	0,44	0,001

\*Pearson Korelasyon Analizi

## 5.7. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) sürüm 16.0 programı kullanılarak değerlendirildi. Çalışma sonuçlarının değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel testler Tablo 5-4'te gösterildi.

**Tablo 5-4: Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Testler**

<b>Değerlendirilen parametreler</b>	<b>Kullanılan istatistiksel analizler</b>
- Kişisel özellikler	- Aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, yüzde
- Problem Çözme Envanteri ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ortalama puanları	- Aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, yüzde
- Problem Çözme Envanteri ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği madde-toplam puan korelasyonları	- Pearson korelasyon analizi
- Problem Çözme Envanteri ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği puan ortalamaları ile kişisel değişkenlerin karşılaştırılması	- Spearman korelasyon analizi - Independent Samples Test t- testi - Tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA testi) - Kruskal Wallis testi - Mann Whitney U testi

## 6. BULGULAR

Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada bulgular dört başlıkta ele alındı:

1. Hemşirelerin kişisel özellikleri
2. Hemşirelerin iletişim ve problem çözme becerileri
3. Öğrencilerin kişisel özellikleri
4. Öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerileri

### 6.1. HEMŞİRELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Yaş ortalaması  $27,03 \pm 6,36$  (dağılım:17-55) olan hemşire örnekleminin %85,3'ü (n=145) kadın ve %60'ı (n=102) bekârdır. Eğitim düzeyi sorgulandığında, hemşirelerin %45,3'ü (n=77) sağlık meslek lisesi, %12,9'u (n=22) önlisans, %25,9'u (n=44) hemşirelik yüksekokulu, %11,2'si (n=19) sağlık yüksekokulu ve %4,7'si (n=8) yüksek lisans mezunu olduğunu bildirdi. Hemşirelerin çoğu (%64,7, n=110) orta gelir düzeyindedir.

Hemşirelerin %95,3'ü (n=162) samimi arkadaşı olduğunu bildirdi. Samimi arkadaş sayısı ortalaması ise  $4,73 \pm 3,41$  (dağılım: 1-30)'dir (Tablo 6-1 ve Tablo 6-2).

**Tablo 6-1: Hemşirelerin Kişisel Özellikleri (N=170)**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yaş</b>		
17-21 yaş	24	14,1
22-26 yaş	67	39,4
27-31 yaş	44	25,9
32-36 yaş	24	14,2
37-41 yaş	6	3,6
42-46 yaş	2	1,2
47-51 yaş	0	0
52-56 yaş	3	1,8
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	145	85,3
Erkek	25	14,7
<b>Medeni durum</b>		
Evli	68	40,0
Bekâr	102	60,0
<b>Öğrenim düzeyi</b>		
Sağlık meslek lisesi	77	45,3
Önlisans	22	12,9
Hemşirelik yüksekokulu	44	25,9
Sağlık yüksekokulu	19	11,2
Yüksek lisans	8	4,7
<b>Gelir düzeyi algısı</b>		
Düşük	55	32,4
Orta	110	64,7
İyi	5	2,9
<b>Samimi arkadaşına sahip olma durumu</b>		
Var	162	95,3
Yok	8	4,7
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>		
1-5	122	71,7
6-10	35	20,6
11-15	3	1,8
16-20	1	0,6
21-25	-	-
26-30	1	0,6

**Tablo 6-2: Hemşirelerin Yaş, Çalışma Süresi, Samimi Arkadaş Sayısı ve Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=170)**

	$\bar{x}$	$\pm ss$	Minimum	Maksimum
<b>Yaş</b>	27,03	6,36	17	55
<b>Çalışma süresi (ay)</b>	76,75	71,69	1	420
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>	4,73	3,41	1	30
<b>Bilgisayar kullanma süresi (ay)</b>	82,51	38,78	1	240
<b>Günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika)</b>	124,45	95,90	15	750

Hemşire örnekleminin ortalama çalışma süresi (ay)  $76,75 \pm 71,69$  (dağılım:1-420)'dir (Tablo 6-2). Hemşirelerin %89,4'ü (n=152) servis hemşiresi olarak görev yapmakta olup, %19,4'ü (n=33) yoğun bakım servisinde, %17,1'i (n=29) cerrahi servisinde ve %14,1'i (n=24) ameliyathanede, %13,5'i (n=23) acil serviste, %12,9'u (n=22) karma serviste (dahiliye ve cerrahi vakalar karışık servis), %6,5'u (n=11) dahiliye servisinde, %5,9'u (n=10) ise kadın-doğum servisinde çalıştığı belirlendi (Tablo 6-3).

**Tablo 6-3: Hemşirelerin Çalışma Yaşamına İlişkin Özellikleri (N=170)**

	n	%
<b>Çalışma Pozisyonu</b>		
Servis hemşiresi	152	89,4
Sorumlu hemşire	12	7,1
Poliklinik hemşiresi	5	2,9
Eğitim hemşiresi	1	0,6
<b>Çalıştığı birim</b>		
Yoğun bakım servisi	33	19,4
Cerrahi servisi	29	17,1
Ameliyathane	24	14,1
Acil servis	23	13,5
Karma servis (dâhiliye ve cerrahi)	22	12,9
Dâhiliye servisi	11	6,5
Kadın-doğum servisi	10	5,9
Onkoloji servisi	5	2,9
Poliklinik	5	2,9
Transplantasyon servisi	4	2,4
Nöroloji servisi	2	1,2
Hemodiyaliz ünitesi	1	0,6
Çocuk servisi	1	0,6

Boş zaman aktiviteleri ve hobiler sorgulandığında, hemşirelerin %76,5'i (n=130) boş zamanlarında müzik dinlediğini, %61,8'i (n=105) kitap okuduğunu, %77,1'i (n=131) roman türünde kitaplar okuduğunu bildirdi (Tablo 6-4).

Hemşirelerin %96,5'i (n=164) bilgisayar kullanmaktadır. Hemşirelerin bilgisayar kullanım süresi (ay) ortalama değeri 82,51±38,78 (dağılım:1-240), günlük bilgisayar kullanım süresi (dakika) ortalama değeri ise 124,45±95,90 (dağılım:15-750)'dır (Tablo 6-2 ve Tablo 6-4). Hemşirelerin %34,1'i (n=58) problem çözme ile ilgili eğitim aldığını, %61,2'si (n=104) iletişim ile ilgili eğitim aldığını, %51,2'si (n=87) iletişim ile ilgili alınan eğitimin teorik dersler kapsamında olduğunu ve %30'u (n=51) stresle başa çıkma ile ilgili eğitim aldığını bildirdi (Tablo 6-4).

**Tablo 6-4: Hemşirelerin Boş Zaman Aktivitelerine İlişkin Özellikleri (N=170)**

	n	%
<b>Boş zaman aktiviteleri ve hobileri*</b>		
Müzik dinlemek	130	76,5
Kitap okumak	105	61,8
Sinemaya gitmek	81	47,6
Spor yapmak	57	33,5
Seyahat etmek	9	5,3
Dans etmek	4	2,4
Fotoğraf çekmek	1	0,6
Resim yapmak	1	0,6
<b>Okuduğu kitap türü*</b>		
Roman	131	77,1
Kişisel gelişim	50	29,4
Tarih	30	17,6
Felsefe	14	8,2
Şiir	11	6,5
Biyografi	2	1,2
<b>Bilgisayar kullanımı</b>		
Bilgisayar kullanıyor.	164	96,5
Bilgisayar kullanmıyor.	6	3,5
<b>Problem çözme ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	58	34,1
Hayır	112	65,9
<b>Problem çözme ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	51	30,0
Kurs	4	2,4
Seminer	3	1,8
<b>İletişim ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	104	61,2
Hayır	66	38,8
<b>İletişim ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	87	51,2
Seminer	8	4,7
Hizmet-içi eğitim	7	4,1
Kurs	2	1,2
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	51	30,0
Hayır	119	70,0
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	35	20,6
Hizmetiçi eğitim	7	4,1
Seminer	4	2,4
Danışmanlık	3	1,8
Kurs	2	1,2

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

## 6.2. HEMŞİRELERİN İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Hemşire örnekleminin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu ortalama puan değeri  $48,51 \pm 8,00$  (dağılım: 27-68), Empati alt boyutu ortalama puan değeri  $19,41 \pm 5,42$  (dağılım: 9-37), Başkalarına Güven alt boyutu ortalama puan değeri  $39,23 \pm 8,07$  (dağılım: 19-56), Duygu Farkındalığı alt boyutu ortalama puan değeri  $33,44 \pm 8,32$  (dağılım: 14-58)'dir. Hemşire örneklemin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalama değeri  $88,47 \pm 18,97$  (dağılım: 42-133) bulundu (Tablo 6-5).

**Tablo 6-5: Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamaları (N = 170)**

	$\bar{x}$	$\pm ss$	Minimum	Maksimum
<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>				
• Onay Bağımlılık alt boyutu	48,51	8,00	27	68
• Empati alt boyutu	19,41	5,42	9	37
• Başkalarına Güven alt boyutu	39,23	8,07	19	56
• Duygu Farkındalığı alt boyutu	33,44	8,32	14	58
<b>Problem Çözme Envanteri</b>	88,47	18,97	42	133

Hemşirelerin eğitim düzeylerine göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-6).

Hemşirelerin eğitim düzeylerine göre Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-6).



**Tablo 6-6: Eğitim Düzeylerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Eğitim düzeyi</b>										
Sağlık meslek lisesi	47,70	8,35	18,81	5,49	39,64	9,31	33,42	8,81	90,71	17,19
Önlisans	48,27	9,74	19,32	4,74	39,27	7,65	32,91	9,27	84,09	21,77
Hemşirelik yüksekokulu	49,48	7,71	20,57	5,67	39,66	7,12	32,84	7,08	88,43	21,40
Sağlık yüksekokulu	49,00	6,32	18,26	5,32	36,53	5,58	34,84	9,49	85,74	17,41
Yüksek lisans	50,50	4,24	21,88	4,55	39,25	6,59	35,13	4,16	85,63	17,99
	$\chi^2_{kw}=1,776$ p=0,78		$\chi^2_{kw}=4,652$ p=0,33		$\chi^2_{kw}=3,196$ p=0,53		$\chi^2_{kw}=1,318$ p=0,86		$\chi^2_{kw}=2,690$ p=0,61	

\* Kruskall Wallis Testi

Hemşirelerin yaş, çalışma süresi, samimi arkadaş sayısı ve bilgisayar kullanma süresi (ay) ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlendi ( $p < 0,05$ ). Hemşirelerin yaşı ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = -0,19$ ,  $p = 0,01$ ). Hemşirelerin çalışma süresi ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = -0,18$ ,  $p = 0,02$ ). Hemşirelerin samimi arkadaş sayısı ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = -0,20$ ,  $p = 0,01$ ). Hemşirelerin samimi arkadaş sayısı ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = -0,24$ ,  $p = 0,001$ ). Hemşirelerin bilgisayar kullanma süresi (ay) ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = 0,21$ ,  $p = 0,01$ ). Hemşirelerin bilgisayar kullanma süresi (ay) ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s = -0,23$ ,  $p = 0,001$ ) (Tablo 6-8). Hemşirelerin günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika) ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-7).

Hemşirelerin yaş, çalışma süresi, samimi arkadaş sayısı, bilgisayar kullanma süresi ve günlük bilgisayar kullanma süresi ile Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-7).

**Tablo 6-7: Çalışma Süresi, Yaş, Samimi Arkadaş Sayısı ve Bilgisayar Kullanma Süresi ile Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puanlarının Karşılaştırılması (N=170)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>
<b>Yaş</b>	0,14	0,07	0,01	0,88	-0,03	0,67	-0,19	<b>0,01</b>	-0,04	0,61
<b>Çalışma süresi</b>	0,07	0,40	-0,04	0,62	-0,01	0,91	-0,18	<b>0,02</b>	-0,06	0,46
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>	0,11	0,18	-0,20	<b>0,01</b>	-0,24	<b>0,001</b>	-0,09	0,27	-0,15	0,06
<b>Bilgisayar kullanma süresi (ay)</b>	0,21	<b>0,01</b>	-0,02	0,82	-0,23	<b>0,001</b>	-0,10	0,22	-0,10	0,21
<b>Günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika)</b>	0,08	0,31	0,10	0,87	0,07	0,40	0,10	0,24	0,10	0,20

\*Spearman korelasyon analizi

Cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-8).

Cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-8).

Medeni durum değişkenine göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Bekar hemşirelere kıyasla, evli hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,026$ ,  $p=0,04$ ) (Tablo 6-8).

Medeni durum değişkenine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-8).

Gelir düzeyi algısına göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Gelir düzeyini düşük olarak bildiren hemşirelere kıyasla, orta gelir düzeyinde olduğunu bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $\chi^2_{kw} = 8,453$ ,  $p=0,02$ ) (Tablo 6-8).

Gelir düzeyi algısına göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-8).

Samimi arkadaşına sahip olma durumuna göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Samimi arkadaşını olmadığını bildiren hemşirelere kıyasla, samimi arkadaşını olduğunu bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,222$ ,  $p=0,03$ ) (Tablo 6-8).

Samimi arkadaşına sahip olma durumuna göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-8).

**Tablo 6-8: Kişisel Özelliklerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu		$\bar{x}$	$\pm ss$
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$		
<b>Cinsiyet</b>										
Kadın	48,08	7,97	19,52	5,53	39,08	7,36	33,00	8,32	88,54	19,26
Erkek	51,04	7,87	18,80	4,79	40,08	11,53	36,00	7,97	88,08	17,60
$Z_{mwu}^{**}$	-1,762	p=0,08	-0,524	p=0,60	-0,795	p=0,43	-1,614	p=0,11	-0,174	p=0,86
<b>Medeni durum</b>										
Evli	48,46	8,10	18,37	5,84	38,21	8,72	32,34	9,64	88,22	20,61
Bekâr	48,55	7,97	20,11	5,03	39,91	7,58	34,18	7,26	88,64	17,91
$Z_{mwu}^{**}$	-0,116	p=0,90	-2,026	<b>p=0,04</b>	-1,254	p=0,21	-1,318	p=0,19	-0,005	p=0,99
<b>Gelir düzeyi algısı</b>										
Düşük <sup>(1)</sup>	47,53	8,15	18,82	5,55	41,78 <sup>(2)</sup>	8,22	34,84	9,37	91,80	17,91
Orta <sup>(2)</sup>	49,08	7,79	19,75	5,41	37,89	7,77	32,76	7,84	86,92	19,42
İyi <sup>(3)</sup>	46,80	11,23	18,60	4,39	40,60	7,54	33,00	4,85	86,00	19,22
$\chi^2_{kw}^*$	0,970	p=0,62	0,805	p=0,67	8,453	<b>p=0,02</b>	1,403	p=0,50	3,057	p=0,22
<b>Samimi arkadaş durumu</b>										
Var	48,51	8,16	19,60	5,42	39,28	7,94	33,27	8,09	88,41	19,28
Yok	48,50	3,63	15,50	3,85	38,13	11,10	36,88	12,30	89,75	11,93
$Z_{mwu}^{**}$	-0,081	p=0,94	-2,222	<b>p=0,03</b>	-0,361	p=0,72	-0,578	p=0,56	-0,250	p=0,80

\* Kruskall Wallis Testi

\*\* Mann Whitney U Testi

Çalıştığı birime göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-9).

Çalıştığı birime göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-9).

Hastanede çalıştıkları pozisyona göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Servis hemşiresi olarak görev yapan hemşirelere kıyasla, sorumlu hemşire olarak görev yapan hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,252$ ,  $p=0,02$ ) (Tablo 6-9).

Hastanede çalıştıkları pozisyona göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-9).

**Tablo 6-9: Çalışma Yaşamına İlişkin Özelliklerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Hemşirenin çalıştığı birim</b>										
Özelleşmiş birimler <sup>a</sup> (n=90)	49,27	7,48	19,16	5,50	38,08	8,72	33,32	8,31	88,53	17,89
Servisler <sup>b</sup> (n=80)	47,66	8,51	19,70	5,34	40,52	7,11	33,58	8,37	88,40	20,24
$Z_{mwu}^{**}$	-1,016	p=0,31	-0,549	p=0,58	-1,885	p=0,06	-0,047	p=0,96	-0,064	p=0,95
<b>Hemşirenin çalıştığı pozisyon<sup>c</sup></b>										
Servis hemşiresi (n=152)	48,36	7,98	19,22	5,40	39,15	8,25	33,34	8,32	88,39	18,40
Sorumlu hemşire (n=12)	52,50	6,73	22,42	4,85	38,50	6,40	33,08	9,88	87,33	22,87
$Z_{mwu}^{**}$	-1,938	p=0,05	-2,252	<b>p=0,02</b>	-0,246	p=0,80	-0,319	p=0,75	-0,249	p=0,80

<sup>a</sup> Özelleşmiş birimler: Ameliyathane, yoğun bakım servisi, acil servis, onkoloji servisi, transplantasyon servisi ve hemodiyaliz ünitesi

<sup>b</sup> Servisler: Cerrahi servisi, dahiliye servisi, karma servis, nöroloji servisi, kadın doğum servisi, çocuk servisi

<sup>c</sup> Eğitim hemşiresi ve poliklinik hemşiresi değerlendirme dışı bırakıldı.

\*\* Mann Whitney U Testi

Düzenli kitap okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Duygu Farkındalığı alt boyutu ve Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Düzenli kitap okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,032$ ,  $p=0,04$ ). Düzenli kitap okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,575$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-10).

Düzenli kitap okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

Hemşirelerin okudukları kitap türlerine (roman, kişisel gelişim, tarih ve felsefe kitapları) göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p<0,05$ ). Roman türü kitaplar okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, roman türü kitaplar okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,309$ ,  $p=0,02$ ) (Tablo 6-10).

Kişisel gelişim türünde kitaplar okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p<0,05$ ). Kişisel gelişim türünde kitaplar okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, kişisel gelişim türünde kitaplar okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,453$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-10).

Tarih kitapları okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p<0,05$ ). Tarih kitapları okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, tarih kitapları okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,569$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-10).



Felsefe kitapları okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Empati ve Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Felsefe kitapları okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, felsefe kitapları okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati ve Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,427$ ,  $p = 0,02$ ;  $Z_{mwu} = -2,144$ ,  $p = 0,03$ ) (Tablo 6-10).

Hemşirelerin okudukları kitap türlerine (roman, kişisel gelişim, tarih ve felsefe kitapları) göre Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-10).

Bilgisayar kullanma durumuna göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Bilgisayar kullandığını bildiren hemşirelere kıyasla, bilgisayar kullanmadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,893$ ,  $p = 0,01$ ) (Tablo 6-10).

Bilgisayar kullanma durumuna göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-10).

Problem çözme ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-10).

Problem çözme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-10).

İletişim ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). İletişim ile ilgili eğitim aldığını bildiren hemşirelere kıyasla, iletişim ile ilgili eğitim almadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyut puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,327$ ,  $p = 0,02$ ) (Tablo 6-10).

İletişim ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Empati alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p<0,05$ ). Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim aldığını bildiren hemşirelere kıyasla, stresle başa çıkma ile ilgili eğitim almadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyut puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mwu} = -2,074$ ,  $p=0,04$ ) (Tablo 6-10).

Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

Müzik dinleme hobisine göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Hobi olarak müzik dinleyen hemşirelere kıyasla, müzik dinleme hobisi olmayan hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,151$ ,  $p=0,03$ ) (Tablo 6-10).

Müzik dinleme hobisine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

Spor yapma hobisine göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

Spor yapma hobisine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-10).

**Tablo 6-10: Boş Zaman Aktivitelerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu		$\bar{x}$	$\pm ss$
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$		
<b>Kitap okumak</b>										
Evet	49,84	7,48	19,82	5,35	38,76	7,38	32,57	8,45	87,13	20,14
Hayır	46,37	8,39	18,75	5,51	39,98	9,09	34,85	7,96	90,63	16,84
$Z_{mww}^{**}$	-2,575	<b>p=0,01</b>	-1,174	p=0,24	-1,280	p=0,20	-2,032	<b>p=0,04</b>	-1,025	p=0,31
<b>Roman türü kitaplar</b>										
Evet	48,16	7,99	19,25	5,53	38,46	7,80	32,92	8,46	87,81	19,11
Hayır	49,69	8,03	19,95	5,05	41,82	8,53	35,21	7,65	90,69	18,57
$Z_{mww}^{**}$	-1,100	p=0,27	-0,807	p=0,42	-2,309	<b>p=0,02</b>	-1,795	p=0,07	-0,428	p=0,67
<b>Kişisel gelişim kitapları</b>										
Evet	51,04	8,04	19,72	6,04	38,24	7,58	31,36	8,51	84,94	19,31
Hayır	47,46	7,78	19,28	5,16	39,64	8,27	34,31	8,11	89,94	18,72
$Z_{mww}^{**}$	-2,453	<b>p=0,01</b>	-0,092	p=0,93	-1,006	p=0,31	-1,917	p=0,06	-1,692	p=0,09
<b>Tarih kitapları</b>										
Evet	49,10	8,64	19,07	4,81	42,47	8,91	33,40	7,77	88,80	18,57
Hayır	48,39	7,88	19,49	5,55	38,54	7,74	33,45	8,45	88,40	19,13
$Z_{mww}^{**}$	-0,501	p=0,62	-0,135	p=0,89	-2,569	<b>p=0,01</b>	-0,047	p=0,96	-0,084	p=0,93
<b>Felsefe kitapları</b>										
Evet	50,43	5,56	22,21	3,07	43,57	5,35	33,36	6,31	84,79	12,87
Hayır	48,34	8,17	19,16	5,52	38,84	8,18	33,45	8,49	88,80	19,42
$Z_{mww}^{**}$	-0,999	p=0,32	-2,427	<b>p=0,02</b>	-2,144	<b>p=0,03</b>	-0,184	p=0,85	-0,833	p=0,41

\*\* Mann Whitney U Testi

**Tablo 6-10: Boş Zaman Aktivitelerine Göre Hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=170) devamı**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	<i>x</i>	± ss	<i>x</i>	± ss	<i>x</i>	± ss	<i>x</i>	± ss	<i>x</i>	± ss
<b>Bilgisayar kullanımı</b>										
Evet	46,50	9,46	12,83	4,17	36,33	9,85	26,83	9,20	90,17	10,70
Hayır	48,59	7,96	19,65	5,32	39,34	8,02	33,68	8,21	88,41	19,23
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-0,271	p=0,79	-2,893	<b>p=0,01</b>	-0,799	p=0,43	-1,690	p=0,09	-0,439	p=0,66
<b>Problem çözme ile ilgili eğitim alma durumu</b>										
Evet	48,90	6,67	18,84	4,86	39,00	7,81	33,47	7,16	87,16	18,01
Hayır	48,31	8,63	19,71	5,69	39,35	8,24	33,43	8,88	89,15	19,50
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-0,551	p=0,58	-1,001	p=0,32	-0,342	p=0,73	-0,350	p=0,73	-0,618	p=0,54
<b>İletişim ile ilgili eğitim alma durumu</b>										
Evet	49,16	8,03	20,26	5,31	39,07	7,39	32,59	6,81	87,26	19,15
Hayır	47,48	7,90	18,08	5,35	39,48	9,11	34,79	10,16	90,38	18,68
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-1,367	p=0,17	-2,327	<b>p=0,02</b>	-0,467	p=0,64	-1,399	p=0,17	-1,234	p=0,22
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumu</b>										
Evet	49,10	6,36	20,45	4,83	40,02	6,38	32,94	5,67	86,14	18,05
Hayır	48,26	8,62	18,97	5,61	38,89	8,70	33,66	9,23	89,47	19,35
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-0,543	p=0,59	-2,074	<b>p=0,04</b>	-0,789	p=0,43	-0,415	p=0,68	-1,085	p=0,28
<b>Müzik dinlemek</b>										
Evet	47,82	8,22	19,22	5,36	39,28	8,12	33,17	8,41	88,25	19,78
Hayır	50,78	6,86	20,05	5,61	39,05	8,03	34,33	8,05	89,18	16,27
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-2,151	<b>p=0,03</b>	-1,143	p=0,25	-0,026	p=0,98	-0,649	p=0,52	-0,599	p=0,55
<b>Spor yapmak</b>										
Evet	48,96	8,37	20,04	5,98	39,79	8,34	33,54	8,34	86,35	18,53
Hayır	48,28	7,83	19,10	5,11	38,95	7,96	33,39	8,34	89,54	19,19
<i>Z<sub>mvu</sub></i> **	-0,623	p=0,53	-0,825	p=0,41	-0,649	p=0,52	-0,268	p=0,79	-1,080	p=0,28

\*\* Mann Whitney U Testi

### 6.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Yaş ortalaması  $20,61 \pm 2,03$  (dağılım:17-34) olan öğrenci örnekleminin %92,5'i (n=382) kız, %7,5'i (n=31) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %70,2'si (n=290) çocukluğunun çoğunu büyük bir yerleşim merkezinde, %3,9'u (n=16) küçük bir yerleşim merkezinde geçirdiğini, %76,3'ü (n=315) orta gelir düzeyinde, %18,2'si (n=75) iyi gelir düzeyinde, %5,6'sı (n=23) düşük gelir düzeyinde olduğunu bildirdi (Tablo 6-11 ve Tablo 6-13).

**Tablo 6-11: Öğrencilerin Kişisel Özellikleri (N=413)**

	n	%
<b>Yaş</b>		
17-21 yaş	312	75,6
22-26 yaş	96	23,2
27-31 yaş	4	0,9
32-36 yaş	1	0,2
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	382	92,5
Erkek	31	7,5
<b>Çocukluğunun büyük bölümünü geçirdiği yerleşim birimi</b>		
İl	290	70,2
İlçe	107	25,9
Köy	16	3,9
<b>Gelir düzeyi algısı</b>		
Orta	315	76,3
İyi	75	18,2
Düşük	23	5,6

Öğrencilerin çoğu 1. sınıfta (%27,8, n=115) ve 2. sınıfta (%27,1, n=112), %25,7'si (n=106) 3. sınıfta, %19,4'ü (n=80) 4. sınıfta eğitimlerini sürdürmektedir. Öğrenci örnekleminin %63'ü (n=260) düz lise, %20,6'sı (n=85) yabancı dil ağırlıklı lise, %10,7'si (n=44) Anadolu lisesi ve %5,8'i (n=24) sağlık meslek lisesi mezunu olduğunu bildirdi. Okul öncesi eğitim durumu sorgulandığında, öğrencilerin %57,4'ü (n=237) okul öncesi eğitim almadığını, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ise %38,7'si (n=160) anasınıfı eğitimi aldığını bildirdi. Akademik başarı algısı sorgulandığında öğrencilerin %48,4'ü (n=200) akademik başarısını iyi olarak algıladığını bildirdi (Tablo 6-12).

**Tablo 6-12: Öğrencilerin Okul Yaşamına İlişkin Özellikleri (N=413)**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Sınıf</b>		
1. sınıf	115	27,8
2. sınıf	112	27,1
3. sınıf	106	25,7
4. sınıf	80	19,4
<b>Lise eğitimi</b>		
Düz lise	260	63,0
Yabancı dil ağırlıklı lise	85	20,6
Anadolu Lisesi	44	10,7
Sağlık meslek lisesi	24	5,8
<b>Okul öncesi eğitim durumu</b>		
Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler	237	57,4
Okul öncesi eğitim alan öğrenciler	176	42,6
<b>Okul öncesi eğitim türü</b>		
Anasınıfı eğitimi	160	38,7
Kreş eğitimi	16	3,9
<b>Akademik başarı algısı</b>		
İyi	200	48,4
Orta	181	43,8
Kötü	20	4,8
Çok iyi	12	2,9

Örneklemin kardeş sayısı ortalaması  $2,75 \pm 1,02$  (dağılım:2-8), samimi arkadaş sayısı  $4,96 \pm 3,24$  (dağılım:1-25)'tür (Tablo 6-13).

**Tablo 6-13: Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=413)**

	$\bar{x}$	$\pm ss$	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Yaş</b>	20,61	2,03	17	34
<b>Kardeş sayısı</b>	2,75	1,02	2	8
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>	4,96	3,24	1	25

Öğrencilerin %82,6'sı (n=341) çekirdek ailede, %11,6 (n=48) geniş ailede, %5,8'i (n=24) parçalanmış ailede yaşamaktadır. Öğrencilerin %92,5'i (n=382) kardeş sahibi olduğunu, kardeş sahibi olanların %49,4'ü (n=204) iki kardeş olduklarını bildirdi (Tablo 6-14).

Öğrenci örnekleminin %62'si (n=256) ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tarzını "güven verici, destekleyici", %16,0'ı (n=66) "aşırı koruyucu", %15,5'i (n=64)

“demokratik”, %2,9’u (n=12) “ilgisiz, kayıtsız”, %2,4’ü (n=10) “baskıcı, otoriter, katı, disiplinli” ve %1,2’si (n=5) “dengesiz, kararsız, tutarsız” olarak ifade etti (Tablo 6-14).

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, öğrencilerin %2,7’si (n=11) annelerinin okur-yazar olmadığını, %34,6’sı (n=143) ilkokul mezunu, %16’sı (n=66) ortaokul mezunu, %29,5’i (n=122) lise mezunu, %13,3’ü (n=55) üniversite veya üstü mezunu olduğunu bildirdi (Tablo 6-14). Öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde, öğrencilerin %0,2’si (n=1) babalarının okur-yazar olmadığını, %20,6’sı (n=85) ilkokul mezunu, %16’sı (n=66) ortaokul mezunu, %35,6’sı (n=147) lise mezunu, %26,4’ü (n=109) üniversite veya üstü mezunu olduğunu bildirdi (Tablo 6-14).

Öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı (%98,3, n=406) samimi arkadaşı olduğunu ve %71,7’si (n=296) samimi arkadaş sayısının 1-5 arasında değiştiğini bildirdi. Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı  $4,96 \pm 3,24$  (dağılım:1-25)’tür (Tablo 6-14 ve Tablo 6-13).

**Tablo 6-14: Öğrencilerin Ailelerine İlişkin Özellikleri (N=413)**

	n	%
<b>Aile tipi</b>		
Çekirdek aile	341	82,6
Geniş aile	48	11,6
Anne-baba ayrı yaşıyor	24	5,8
<b>Kardeş durumu</b>		
Var	382	92,5
Yok	31	7,5
<b>Kardeş sayısı</b>		
2	204	49,4
3	106	25,7
4	50	12,1
5	11	2,7
6	8	1,9
7	2	0,5
8	1	0,2
<b>Öğrencilerin ebeveyn çocuk yetiştirme tarzına ilişkin algıları</b>		
“Güven verici, destekleyici”	256	62,0
“Aşırı koruyucu”	66	16,0
“Demokratik”	64	15,5
“İlgisiz, kayıtsız”	12	2,9
“Baskıcı, otoriter, katı, disiplinli”	10	2,4
“Dengesiz, kararsız, tutarsız”	5	1,2
<b>Anne eğitim durumu</b>		
Okur-yazar değil	11	2,7
Sadece okur-yazar	16	3,9
İlkokul	143	34,6
Ortaokul	66	16,0
Lise	122	29,5
Üniversite veya üstü	55	13,3
<b>Baba eğitim durumu</b>		
Okur-yazar değil	1	0,2
Sadece okur-yazar	5	1,2
İlkokul	85	20,6
Ortaokul	66	16,0
Lise	147	35,6
Üniversite veya üstü	109	26,4
<b>Samimi arkadaşına sahip olma durumu</b>		
Var	406	98,3
Yok	7	1,7
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>		
1-5	296	71,7
6-10	93	22,5
11-15	14	3,4
16-20	2	0,5
21-25	1	0,2



Öğrencilerin akademik genel not ortalaması (AGNO) (100'lü sistem)  $57,50 \pm 12,17$  (dağılım:10-94)'dir (Tablo 6-15).

**Tablo 6-15: Öğrencilerin Akademik Genel Not Ortalamaları (AGNO), Bilgisayar Kullanma Süresi ve Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenlerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=413)**

	$\bar{x}$	$\pm ss$	Minimum	Maksimum
<b>Akademik genel not ortalaması</b>	57,50	12,17	10	94
<b>Bilgisayar kullanma süresi (ay)</b>	82,32	36,95	12	240
<b>Günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika)</b>	117,87	88,17	10	660

Boş zaman aktiviteleri ve hobiler sorgulandığında, grubun %84,0'ı (n=347) müzik dinlediğini, %64,6'sı (n=267) kitap okuduğunu, %79,2'si (n=327) roman türünde kitaplar okumaktan hoşlandığını, %97,3'ü (n=402) bilgisayar kullandığını bildirdi. Öğrenci örnekleminin bilgisayar kullanma süresi (ay) ortalaması  $82,32 \pm 36,95$  (dağılım:12-240), günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika) ortalaması  $117,87 \pm 88,17$ 'dir (dağılım:10-660) (Tablo 6-15 ve Tablo 6-16).

Örneklemin %78,9'u (n=326) problem çözme ile ilgili eğitim almadığını, %54,7'si (n=226) iletişim ile ilgili eğitim aldığını, %51,8'i (n=214) teorik dersler kapsamında iletişim ile ilgili eğitim aldığını ve %23,2'si (n=96) stresle başa çıkma konusunda eğitim aldığını bildirdi (Tablo 6-16).

**Tablo 6-16: Öğrencilerin Boş Zaman Aktiviteleri (N=413)**

	n	%
<b>Boş zaman aktiviteleri ve hobiler*</b>		
Müzik dinlemek	347	84,0
Kitap okumak	267	64,6
Sinemaya gitmek	214	51,8
Spor yapmak	132	32,0
Seyahat etmek	14	3,4
Müzik aleti çalmak	6	1,5
Dans etmek	5	1,2
Fotoğraf çekmek	3	0,7
<b>Okuduğu kitap türü*</b>		
Roman türü kitaplar	327	79,2
Kişisel gelişim kitapları	128	31,0
Tarih kitapları	64	15,5
Şiir kitapları	58	14,0
Felsefe kitapları	25	6,1
<b>Bilgisayar kullanımı</b>		
Bilgisayar kullanıyor.	402	97,3
Bilgisayar kullanmıyor.	11	2,7
<b>Problem çözme ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	87	21,1
Hayır	326	78,9
<b>Problem çözme ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	68	16,5
Danışmanlık	7	1,7
Seminer	6	1,5
Kurs	5	1,2
Hizmet içi eğitim	1	0,2
<b>İletişim ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	226	54,7
Hayır	187	45,3
<b>İletişim ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	214	51,8
Kurs	4	1,0
Danışmanlık	4	1,0
Seminer	3	0,7
Hizmet içi eğitim	1	0,2
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumu</b>		
Evet	96	23,2
Hayır	317	76,8
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili alınan eğitimin türü</b>		
Ders	75	18,2
Danışmanlık	10	2,4
Seminer	6	1,5
Kurs	3	0,7
Hizmet içi eğitim	2	0,5

\* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

## 6.4. ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu ortalama puan değeri 47,79±8,31 (dağılım:21-70), Empati alt boyutu ortalama puan değeri 18,05±4,59 (dağılım:9-36), Başkalarına Güven alt boyutu ortalama puan değeri 38,45±8,19 (dağılım:16-67), Duygu Farkındalığı alt boyutu ortalama puan değeri 33,06±8,10 (dağılım:14-61), Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalama değeri 84,51±18,96 (dağılım:45-142) bulundu (Tablo 6-17).

**Tablo 6-17: Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamaları (N=413)**

	$\bar{x}$	$\pm ss$	Minimum	Maksimum
<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>				
• Onay Bağımlılık alt boyutu	47,79	8,31	21	70
• Empati alt boyutu	18,05	4,59	9	36
• Başkalarına Güven alt boyutu	38,45	8,19	16	67
• Duygu Farkındalığı alt boyutu	33,06	8,10	14	61
<b>Problem Çözme Envanteri</b>	84,51	18,96	45	142

Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puanları ile yaş, kardeş sayısı, samimi arkadaş sayısı, akademik genel not ortalaması (AGNO), bilgisayar kullanma süresi ve günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-18).

Öğrencilerin samimi arkadaş sayısı ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati ve Başkalarına Güven alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki belirlendi ( $r_s=-0,12$ ,  $p=0,01$ ;  $r_s=-0,15$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-18).

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanları ile yaş, kardeş sayısı, samimi arkadaş sayısı, AGNO ve bilgisayar kullanma süresi değişkenleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-18).

**Tablo 6-18: Yaş, Kardeş Sayısı, Samimi Arkadaş Sayısı, Akademik Genel Not Ortalaması, Bilgisayar Kullanma Süresi ile Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Toplam Puanı ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>	$r_s^*$	<b>p</b>
<b>Yaş</b>	0,08	0,09	0,09	0,06	0,01	0,83	-0,05	0,32	0,04	0,40
<b>Kardeş sayısı</b>	-0,06	0,29	0,01	0,92	0,23	0,66	0,02	0,64	0,02	0,64
<b>Samimi arkadaş sayısı</b>	0,05	0,35	-0,12	<b>0,01</b>	-0,15	<b>0,001</b>	-0,01	0,84	-0,04	0,49
<b>AGNO **</b>	0,03	0,60	0,02	0,69	-0,01	0,93	-0,04	0,40	0,02	0,62
<b>Bilgisayar kullanma süresi (ay)</b>	0,09	0,08	0,00	0,99	-0,03	0,49	0,02	0,75	-0,03	0,61
<b>Günlük bilgisayar kullanma süresi (dakika)</b>	0,07	0,27	-0,00	0,97	-0,05	0,34	0,05	0,35	-0,01	0,85

\* Spearman Korelasyon Analizi

\*\* Akademik Genel Not Ortalaması

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p < 0,05$ ). Kız öğrencilere kıyasla, erkek öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,569$ ,  $p = 0,01$ ) (Tablo 6-19).

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-19).

Gelir düzeyi algısına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Onay Bağımlılık ve Başkalarına Güven alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Düşük gelir düzeyinde olduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, gelir düzeyini orta veya iyi olarak bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw} = 11,298$ ,  $p = 0,01$ ). Orta gelir düzeyinde olduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, düşük gelir düzeyinde olduğunu bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw} = 7,905$ ,  $p = 0,02$ ) (Tablo 6-19).

Gelir düzeyi algısına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-19).

Çocukluğun büyük bölümünün geçirildiği yerleşim birimi değişkenine göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Onay Bağımlılık alt boyutu ile Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçede geçirdiğini bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt Boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $\chi^2_{kw} = 16,806$ ,  $p = 0,001$ ). Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçede geçirdiğini bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw} = 10,845$ ,  $p = 0,01$ ) (Tablo 6-19).

Çocukluğun büyük bölümünün geçirildiği yerleşim birimi değişkenine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçede geçirdiğini bildiren öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw}=13,771$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo -19).

**Tablo 6-19: Kişisel Özelliklerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Cinsiyet</b>										
Kız	48,02	8,22	18,00	4,64	38,32	8,16	32,66	7,81	84,37	18,96
Erkek	44,94	9,00	18,61	3,95	40,03	8,58	37,94	9,99	86,19	19,27
$Z_{mww}^{**}$	-1,709	p=0,09	-0,815	p=0,42	-1,041	p=0,30	-2,569	<b>p=0,01</b>	-0,541	p=0,59
<b>Gelir düzeyi algısı</b>										
Düşük <sup>(1)</sup>	42,83	6,79	18,17	3,89	41,70 <sup>(2)</sup>	7,88	36,83	8,81	93,26	19,74
Orta <sup>(2)</sup>	47,85 <sup>(1)</sup>	8,39	18,01	4,66	37,88	8,07	32,71	8,06	83,75	18,31
İyi <sup>(3)</sup>	49,07 <sup>(1)</sup>	7,92	18,15	4,56	39,83	8,49	33,36	7,85	85,01	20,88
$\chi^2_{kw}^*$	11,298	<b>p=0,01</b>	0,300	p=0,86	7,905	<b>p=0,02</b>	5,377	p=0,07	4,859	p=0,09
<b>Çocukluklarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi</b>										
Köy <sup>(1)</sup>	44,38	6,59	18,38	3,98	41,75	9,12	34,44	8,44	90,94	22,01
İlçe <sup>(2)</sup>	45,44	8,25	18,85	4,32	40,33 <sup>(3)</sup>	8,07	34,48	8,31	89,45 <sup>(3)</sup>	19,26
İl <sup>(3)</sup>	48,85 <sup>(2)</sup>	8,22	17,73	4,69	37,57	8,05	32,46	7,95	82,33	18,31
$\chi^2_{kw}^*$	16,806	<b>p=0,001</b>	5,170	p=0,08	10,845	<b>p=0,01</b>	4,517	p=0,11	13,771	<b>p=0,01</b>

\* Kruskal Wallis Testi

\*\* Mann Whitney U Testi

Öğrencilerin okuduğu lise türüne göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).

Öğrencilerin lise türüne göre Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).

Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).

Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-20).



**Tablo 6-20: Eğitim Yaşamına İlişkin Özelliklerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Lise türü</b>										
Düz lise	47,96	8,38	17,78	4,56	38,38	8,07	32,79	7,90	83,86	19,02
Sağlık meslek lisesi	47,88	8,71	18,92	5,41	38,46	7,14	32,63	10,34	76,88	15,91
Yabancı dil ağırlıklı lise	47,29	8,44	18,73	4,24	37,96	8,36	33,42	8,21	88,35	19,66
Anadolu Lisesi	47,73	7,70	17,80	4,91	39,73	9,16	34,14	7,87	85,07	17,65
F*	0,137	p=0,94	1,243	p=0,29	0,460	p=0,71	0,432	p=0,73	2,604	p=0,05
<b>Okul öncesi eğitim alma durumu</b>										
Evet, okul öncesi eğitim almış	48,12	8,20	17,72	4,36	37,65	8,09	32,75	8,25	83,03	17,68
Hayır, okul öncesi eğitim almamış	47,55	8,41	18,29	4,75	39,03	8,23	33,28	8,00	85,61	19,83
t**	-0,690	p=0,49	1,238	p=0,22	1,698	p=0,09	0,661	p=0,51	1,368	p=0,17
<b>Öğrencilerin sınıfı</b>										
1. sınıf	47,05	9,19	17,35	4,58	38,91	8,23	32,83	8,39	82,77	17,32
2. sınıf	47,79	8,45	18,18	4,56	38,99	8,36	33,73	7,62	83,64	20,82
3. sınıf	48,34	7,81	18,75	4,73	38,05	8,01	33,04	8,15	86,72	18,33
4. sınıf	48,13	7,48	17,94	4,39	37,54	8,17	32,46	8,34	85,30	19,36
F*	0,498	p=0,68	1,762	p=0,15	0,701	p=0,55	0,433	p=0,73	0,927	p=0,43

\* Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)

\*\* t testi

Aile tipi, kardeş durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı algısı değişkenlerine göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-21).

Aile tipi, kardeş durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı algısı değişkenlerine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-21).

**Tablo 6-21: Aile Özelliklerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Aile tipi</b>										
Çekirdek aile	47,84	8,20	18,22	4,50	38,69	8,05	33,12	8,10	84,93	18,78
Geniş aile	46,98	9,31	17,23	4,50	38,19	8,29	32,58	7,85	82,83	21,21
Anne/baba ayrı	48,67	8,05	17,17	5,90	35,50	9,69	33,08	8,89	81,83	17,07
$\chi^2_{kw}$ *	1,047	p=0,59	3,521	p=0,17	3,683	p=0,16	0,269	p=0,87	1,524	p=0,47
<b>Kardeş durumu</b>										
Evet, kardeşi var	47,78	8,33	18,07	4,59	38,52	8,25	32,96	8,05	84,44	18,88
Hayır, kardeşi yok	47,97	8,15	17,74	4,65	37,58	7,48	34,19	8,72	85,35	20,30
t**	0,122	p=0,90	-0,383	p=0,70	-0,611	p=0,54	0,813	p=0,42	0,258	p=0,80
<b>Ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı algısı</b>										
Aşırı koruyucu	45,97	7,93	18,47	5,25	38,68	7,31	34,50	8,21	86,12	19,44
Dengesiz, kararsız, tutarsız	44,60	5,32	18,40	3,91	45,20	7,50	33,60	10,48	90,60	22,63
Demokratik	49,00	8,82	18,45	4,46	39,13	8,34	32,53	8,99	85,48	18,79
Güven verici, destekleyici	48,01	8,28	17,68	4,37	37,90	8,29	32,61	7,73	83,07	18,70
Baskıcı, otoriter, katı, disiplinli	50,30	8,95	19,90	5,15	41,20	8,08	33,20	8,95	90,70	24,30
$\chi^2_{kw}$ *	5,747	p=0,22	4,169	p=0,38	6,616	p=0,16	4,091	p=0,39	2,779	p=0,59

\*Kruskall Wallis Testi

\*\* t testi

**Tablo 6-21: Aile Özelliklerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413) devamı**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Anne eğitim düzeyi</b>										
Okur-yazar değil	46,64	6,79	19,18	3,92	39,73	4,41	32,18	7,37	84,36	19,08
Sadece okur-yazar	48,44	8,27	18,81	4,39	38,06	7,72	34,63	6,11	87,44	19,95
İlkokul	46,91	8,17	18,13	4,40	38,33	8,16	33,10	8,50	84,69	18,30
Ortaokul	47,79	9,36	18,15	5,22	39,12	7,50	34,23	7,15	83,55	19,05
Lise	48,25	8,25	17,81	4,64	38,43	8,21	32,68	8,09	85,49	18,77
Üniversite veya üstü	49,11	7,86	17,78	4,48	37,82	9,83	32,09	8,83	82,20	21,15
$\chi^2_{kw}$ *	4,029	p=0,55	2,219	p=0,82	1,625	p=0,90	4,379	p=0,50	1,650	p=0,90
<b>Baba eğitim düzeyi</b>										
Sadece okur-yazar	49,67	6,15	15,67	3,93	38,83	6,05	31,33	7,84	79,33	23,92
İlkokul	46,42	8,11	18,72	4,19	38,16	7,82	33,01	8,03	85,52	18,85
Ortaokul	46,73	9,03	17,85	5,00	39,94	7,86	35,09	8,07	85,32	18,92
Lise	48,08	8,40	17,76	4,93	37,90	8,16	32,64	7,76	83,73	18,92
Üniversite veya üstü	49,01	7,90	18,16	4,17	38,48	8,81	32,51	8,56	84,56	19,14
$\chi^2_{kw}$ *	6,317	p=0,18	4,844	p=0,30	2,577	p=0,63	5,281	p=0,26	1,329	p=0,86

\* Kruskall Wallis Testi

Akademik başarı algısı değişkenine göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Akademik başarı algısı “çok iyi” olan öğrencilere kıyasla, akademik başarı algısı “iyi” olan öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw}=9,642$ ,  $p=0,02$ ) (Tablo 6-22).

Akademik başarı algısı değişkenine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-22).

Samimi arkadaşına sahip olma durumuna göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p < 0,05$ ). Samimi arkadaşını olmadığını bildiren öğrencilere kıyasla, samimi arkadaş olduğunu bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyut puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mww}=-3,768$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-22).

Samimi arkadaşına sahip olma durumuna göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-22).

**Tablo 6-22: Akademik Başarıları ve Sosyal İlişkilerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu		$\bar{x}$	$\pm ss$
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$		
<b>Akademik başarı algısı</b>										
Çok iyi (1)	49,25	7,25	16,33	2,77	39,00	6,38	26,83	6,65	79,83	25,74
İyi (2)	47,30	8,40	18,09	4,70	38,44	8,14	33,61(1)	7,62	83,58	18,02
Orta (3)	48,38	8,31	17,91	4,60	38,03	8,09	32,85	8,52	84,65	19,02
Kötü (4)	46,50	8,09	19,90	3,87	41,95	10,09	33,10	8,55	95,35	20,96
$\chi^2_{kw}$ *	2,295	p=0,51	6,037	p=0,11	3,426	p=0,33	9,642	<b>p=0,02</b>	7,543	p=0,06
<b>Samimi arkadaş</b>										
Var	47,89	8,31	18,01	4,59	38,18	7,93	33,01	8,08	84,29	18,73
Yok	42,14	6,77	20,29	4,57	54,00	8,78	35,57	9,48	97,00	29,06
$Z_{mwu}$ **	-1,870	p= 0,06	-1,320	p=0,19	-3,768	<b>p=0,001</b>	-0,620	p= 0,54	-1,076	p=0,28

\* Kruskal Wallis Testi

\*\* Mann Whitney U Testi

Düzenli kitap okuma alışkanlığına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Başkalarına Güven alt boyutu ve Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p < 0,05$ ). Düzenli kitap okuma alışkanlığı olduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mww} = -3,103$ ,  $p = 0,01$ ;  $Z_{mww} = -3,553$ ,  $p = 0,001$ ) (Tablo 6-23).

Düzenli kitap okuma alışkanlığına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p < 0,05$ ). Hobi olarak kitap okuduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, kitap okumadığını bildiren öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanı daha yüksek bulundu ( $Z_{mww} = -3,092$ ,  $p = 0,01$ ) (Tablo 6-23).

Roman türü kitaplar okuma alışkanlığına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p < 0,05$ ). Roman türü kitaplar okuduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, roman türü kitaplar okumadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mww} = -2,186$ ,  $p = 0,03$ ) (Tablo 6-23).

Roman türü kitaplar okuma alışkanlığına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-23).

Kişisel gelişim, tarih ve felsefe kitapları okuma alışkanlıklarına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-23).

Kişisel gelişim, tarih ve felsefe kitapları okuma alışkanlıklarına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-23).

Bilgisayar kullanımına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ) (Tablo 6-23).

Bilgisayar kullanımına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

İletişim ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Onay Bağımlılık alt boyutu ve Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlendi ( $p<0,05$ ). İletişim ile ilgili eğitim aldığını bildiren öğrencilere kıyasla, iletişim ile ilgili eğitim almadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha düşük, Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mww} = -2,701$ ,  $p=0,01$ ;  $Z_{mww} = -2,962$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-23).

İletişim ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

Problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

Problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

Öğrencilerin müzik dinleme hobisine göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

Müzik dinleme hobisine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).

Spor yapma hobisine göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ) (Tablo 6-23).



Spor yapma hobisine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında, toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Hobi olarak spor yaptığını bildiren öğrencilere kıyasla, spor yapmadığını bildiren öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu} = -2,322$ ,  $p=0,02$ ) (Tablo 6-23).

**Tablo 6-23: Boş Zaman Aktivitelerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413)**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu		$\bar{x}$	$\pm ss$
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$		
<b>Kitap okumak</b>										
Evet	48,21	8,02	17,81	4,80	37,56	7,86	32,06	8,10	82,33	18,44
Hayır	47,03	8,81	18,48	4,17	40,07	8,56	34,88	7,80	88,50	19,32
$Z_{mww}^{**}$	-1,387	p=0,17	-1,384	p=0,17	-3,103	<b>p=0,01</b>	-3,553	<b>p=0,001</b>	-3,092	<b>p=0,01</b>
<b>Roman türü kitaplar</b>										
Evet	47,94	8,22	17,95	4,62	37,93	7,97	32,73	7,75	83,53	18,11
Hayır	47,22	8,70	18,42	4,49	40,42	8,74	34,29	9,27	88,22	21,61
$Z_{mww}^{**}$	-0,784	p=0,43	-0,798	p=0,43	-2,186	<b>p=0,03</b>	-1,319	p=0,19	-1,685	p=0,09
<b>Kişisel gelişim kitapları</b>										
Evet	48,53	7,98	18,26	4,57	38,24	8,12	31,67	7,82	82,71	20,97
Hayır	47,46	8,45	17,95	4,61	38,54	8,23	33,68	8,16	85,32	17,97
$Z_{mww}^{**}$	-1,324	p=0,19	-0,591	p=0,56	-0,498	p=0,62	-1,977	p=0,05	-1,696	p=0,09
<b>Tarih kitapları</b>										
Evet	48,47	8,08	18,13	4,31	37,27	7,47	32,55	7,79	84,38	19,33
Hayır	47,67	8,36	18,03	4,65	38,66	8,31	33,15	8,16	84,53	18,92
$Z_{mww}^{**}$	-0,418	p=0,68	-0,005	p=0,10	-1,355	p=0,18	-0,745	p=0,46	-0,094	p=0,93
<b>Felsefe kitapları</b>										
Evet	50,08	9,20	16,64	4,59	36,84	8,91	32,08	9,57	82,96	22,87
Hayır	47,64	8,24	18,14	4,58	38,55	8,14	33,12	8,01	84,61	18,72
$Z_{mww}^{**}$	-1,032	p=0,30	-1,451	p=0,15	-0,926	p=0,36	-0,594	p=0,55	-0,465	p=0,64

\*\*Mann Whitney U Testi

**Tablo 6-23: Boş Zaman Aktivitelerine Göre Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=413) devamı**

	Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği								Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu		$\bar{x}$	$\pm ss$
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$		
<b>Bilgisayar kullanımı</b>										
Evet	43,55	10,92	18,18	5,08	40,73	11,27	34,55	9,99	97,00	26,39
Hayır	47,91	8,22	18,04	4,58	38,38	8,10	33,01	8,05	84,17	18,65
$Z_{mvu}^{**}$	-1,567	p=0,12	-0,047	p=0,96	-0,428	p=0,67	-0,730	p=0,47	-1,458	p=0,15
<b>Problem çözme ile ilgili eğitim alma</b>										
Evet	49,08	7,99	18,37	4,84	38,01	8,06	31,85	7,43	82,41	18,51
Hayır	47,45	8,38	17,96	4,53	38,56	8,23	33,38	8,25	85,07	19,07
$Z_{mvu}^{**}$	-1,781	p=0,08	-0,759	p=0,45	-0,577	p=0,56	-1,410	p=0,16	-1,227	p=0,22
<b>İletişim ile ilgili eğitim alma</b>										
Evet	48,73	7,91	18,11	4,47	37,23	7,80	32,56	7,71	83,64	18,02
Hayır	46,66	8,66	17,97	4,75	39,91	8,43	33,65	8,53	85,56	20,05
$Z_{mvu}^{**}$	-2,701	<b>p=0,01</b>	-0,525	p=0,60	-2,962	<b>p=0,01</b>	-1,390	P=0,17	-0,747	p=0,46
<b>Stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma</b>										
Evet	48,29	7,88	18,06	4,36	38,07	8,00	32,13	7,25	81,69	15,70
Hayır	47,64	8,45	18,04	4,66	38,56	8,26	33,34	8,33	85,36	19,79
$Z_{mvu}^{**}$	-0,783	p=0,43	-0,097	p=0,92	-0,418	p=0,68	-1,088	p=0,28	-1,572	p=0,12
<b>Müzik dinlemek</b>										
Evet	47,70	8,14	17,98	4,71	38,80	8,32	33,05	7,82	84,48	19,30
Hayır	48,29	9,21	18,39	3,90	36,59	7,25	33,09	9,52	84,65	17,22
$Z_{mvu}^{**}$	-0,606	p=0,55	-0,588	p=0,56	-1,978	p=0,05	-0,534	p=0,59	-0,085	p=0,93
<b>Spor yapmak</b>										
Evet	48,64	7,89	17,52	4,77	38,08	7,33	32,70	7,91	81,45	19,00
Hayır	47,39	8,49	18,29	4,49	38,62	8,57	33,22	8,19	85,94	18,81
$Z_{mvu}^{**}$	-1,302	p=0,19	-1,551	p=0,12	-0,385	p=0,70	-0,682	p=0,50	-2,322	<b>p=0,02</b>

\*\* Mann Whitney U Testi

Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grubun Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Hemşirelik öğrencilerine kıyasla, hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu}=-2,906$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-24).

Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grubun Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ( $p<0,05$ ). Hemşirelik öğrencilerine kıyasla, hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu}=-2,551$ ,  $p=0,01$ ) (Tablo 6-24).

**Tablo 6-24: Hemşirelerin ve Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

									Problem Çözme Envanteri toplam puanı	
	Onay Bağımlılık alt boyutu		Empati alt boyutu		Başkalarına Güven alt boyutu		Duygu Farkındalığı alt boyutu			
	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$	$\bar{x}$	$\pm ss$
<b>Hemşire</b>	48,51	8,00	19,41	5,42	39,23	8,07	33,44	8,32	88,47	18,97
<b>Öğrenci</b>	47,79	8,31	18,05	4,59	38,45	8,19	33,06	8,10	84,51	18,96
$Z_{mwu}^{**}$	-0,813	p=0,42	-2,906	<b>p=0,01</b>	-1,332	p=0,18	-0,707	p=0,48	-2,551	<b>p=0,01</b>

\*\* Mann Whitney U Testi

Hemşire örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırıldığında, hemşire örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puanları, Başkalarına Güven alt boyutu puanları ve Duygu Farkındalığı alt boyutu puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki saptandı ( $r_s=0,30$ ,  $p=0,001$ ;  $r_s=0,41$ ,  $p=0,001$ ;  $r_s=0,41$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-25).

Hemşire örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puanları arasında negatif yönde zayıf ilişki saptandı ( $r_s= -0,31$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-25).

Öğrenci örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puanları karşılaştırıldığında, öğrenci örnekleminde, Problem Çözme Envanteri puanları ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puanları, Başkalarına Güven alt boyutu puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki saptandı ( $r_s=0,39$ ,  $p=0,001$ ;  $r_s=0,36$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-25).

Öğrenci örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Duygu Farkındalığı alt boyutu puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptandı ( $r_s=0,51$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-25).

Öğrenci örnekleminde Problem Çözme Envanteri puanları ile Onay Bağımlılık alt boyutu puanları arasında negatif yönde zayıf ilişki saptandı ( $r_s= -0,38$ ,  $p=0,001$ ) (Tablo 6-25).

**Tablo 6-25: Hemşirelerde ve Öğrencilerde Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği ile Problem Çözme Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

		Problem Çözme Envanteri			
		Hemşire (N=170)		Öğrenci (N=413)	
		$r_s$ *	<b>p</b>	$r_s$ *	<b>p</b>
<b>Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği</b>	<b>Onay Bağımlılık alt boyutu</b>	-0,31	<b>0,001</b>	-0,38	<b>0,001</b>
	<b>Empati alt boyutu</b>	0,30	<b>0,001</b>	0,39	<b>0,001</b>
	<b>Başkalarına Güven alt boyutu</b>	0,41	<b>0,001</b>	0,36	<b>0,001</b>
	<b>Duygu Farkındalığı alt boyutu</b>	0,41	<b>0,001</b>	0,51	<b>0,001</b>

\* Spearman Korelasyon Analizi

## 7. TARTIŞMA

Hemşireliğin profesyonel bir biçimde uygulanması için problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (57). Problem çözme hemşirelik uygulamalarının odağıdır ve hemşirelerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri hasta bakım kalitesinin yükseltilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (10, 11, 112).

Hemşirelik mesleği bakım verme, yardım etme ve insan ilişkileri üzerine kurulmuştur. Bu nedenle hemşirelik teorileri kişilerarası süreçler üzerine temellendirilmiştir (25, 29, 30). İnsanın içinde bulunduğu koşullara ya da duruma göre önemi daha da artan iletişim, özellikle insanın her açıdan başkalarına bağımlı olduğu hastalık dönemlerinde çok daha önemli boyutlar kazanmaktadır (25).

Bu bölümde, hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular dört başlık altında tartışıldı:

1. Hemşirelerin kişisel özelliklerinin tartışılması
2. Hemşirelerin problem çözme ve iletişim becerilerinin tartışılması
3. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin tartışılması
4. Öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerinin tartışılması

### 7.1. HEMŞİRELERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİN TARTIŞILMASI

Yaş ortalaması  $27,03 \pm 6,36$  (dağılım:17-55) olan hemşire örnekleminin büyük çoğunluğu kadın (%85,3, n=145) ve bekârdır (%60, n=102). Eğitim düzeyi sorgulandığında, hemşirelerin %45,3'ü (n=77) sağlık meslek lisesi, %12,9'u (n=22) önlisans, %25,9'u (n=44) hemşirelik yüksekokulu, %11,2'si (n=19) sağlık yüksekokulu ve %4,7'si (n=8) yüksek lisans mezunu olduğunu bildirdi. Hemşirelerin yarısından çoğu (%64,7, n=110) orta gelir düzeyindedir.

Hemşire örnekleminin ortalama çalışma süresi (ay)  $76,75 \pm 71,69$  (dağılım:1-420)'dur. Hemşirelerin %89,4'ü (n=152) servis hemşiresi olarak görev yapmakta olup, %19,4'ü (n=33) yoğun bakım servisinde, %17,1'i (n=29) cerrahi servisinde çalışmaktadır.



## 7.2. HEMŞİRELERİN PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN TARTIŞILMASI

Problem çözme, bireyin bir bilgiyi almasını, süreçten geçirmesini ve bu bilgiyi kullanmasını gerektirmektedir. Bilgi, bireyin bireysel yaşamı ile ilgili olabileceği gibi mesleki yaşamı ile ilgili de olabilmektedir. Hemşireler hem bireysel problemlerle başa çıkmak hem de her an stresli ve akut durumların yaşandığı, karmaşık ve hızlı değişim gerektiren bir ortam olan hastanede başkalarının problemlerine çözüm aramak zorundadırlar (8, 9).

Problem Çözme Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada hemşirelerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kaya'nın (2005) "hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi" isimli çalışmasında (N=453) bu çalışma bulgularına benzer şekilde, hemşirelerin problem çözme becerileri orta düzeyde bulunmuştur (18). Benzer bazı çalışmalar da bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlar bildirmektedir (10, 15, 16).

Imogine King hemşireliği "her yaştan ve sosyo-ekonomik gruptan bireylere sağlık ve hastalık durumlarında, günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel gereksinimlerini karşılayabilmelerinde yardımcı olmaktır" diye tanımlamaktadır. Bu yardım hemşire ve bireyler arasında etki-tepki, etkileşim ve faaliyetler yoluyla gerçekleşmektedir (57). Etkili bir hemşire-hasta iletişimi ile bakımın kalitesi ve hasta memnuniyeti artmaktadır (30, 78, 79, 80, 81).

Bu çalışmanın bulgularına göre hemşirelerin ilişkilerinde başkalarına olan bağımlılık düzeyleri orta düzeyde, empati becerileri ortanın altında, duygu farkındalık düzeyleri iyi, başkalarına güven düzeyleri iyi bulundu.

Tunç ve Kıyak'ın (2009) kamu hizmet hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerini değerlendirdikleri çalışmada (N=55) yaş değişkenine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir (6). Bu çalışmada hemşirelerin yaş ortalama değeri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı ( $p>0,05$ ). Bazı çalışmalar bulgularımızla uyumlu sonuçlar bildirmektedir (18, 113).

Bu çalışmada hemşire grubunun yaş ortalama değeri ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli negatif yonde cok zayıf ilişki belirlendi ( $p < 0,05$ ). Ancak İmamoğlu'nun (2008) genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkileri cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelediği çalışmada, yaş değişkenine göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği puanlarında anlamlı fark olmadığını bildirilmektedir (96).

Cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p > 0,05$ ). Tunç ve Kıyak'ın (2009) çalışmasında bulgularımızla paralel olarak cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin problem çözme becerilerinde anlamlı fark olmadığı bildirilmektedir (6). Yapılan literatür taramasında hemşirelerde cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisine etkisini inceleyen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Erkek hemşire sayısının arttığı dikkate alındığında, gelecekte hemşirelerde cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar problem çözme ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ). Aydınoğlu ve Özyazıcıoğlu'nun (2008) hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin empati becerilerini değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin empati becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmadığı bildirilmektedir (114).

Çalışmamızda evli ve bekar hemşirelerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamakla birlikte, evli hemşirelerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlendi. Kelleci ve Gölbaşı'nın (2004) bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerini değerlendirdikleri çalışmada ( $N=250$ ), benzer şekilde medeni durum değişkenine göre hemşirelerin problem çözme becerileri toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bildirilmektedir (10). Kaya'nın (2005) çalışmasında ise evli hemşirelerin problem çözme becerilerinin bekar hemşirelere göre daha yüksek bulunmasına karşın aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bildirilmektedir (18).

Bu çalışmada bekar hemşirelere kıyasla, evli hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu.

Bu çalışmada eğitim düzeyi ile Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte, sağlık meslek lisesi mezunu hemşirelerin Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları daha yüksek

bulundu. Kelleci ve Gölbaşı'nın (2004) çalışmasında tüm eğitim gruplarında olan hemşirelerin problem çözme becerilerinin, bu çalışma ile benzer şekilde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (10). Bazı çalışmalar bu çalışma bulguları ile benzer bulgular bildirmektedir (6, 113). Problem çözmenin öğrenilebilen ve deneyimlerle geliştirilebilen bir beceri olduğu göz önüne alındığında, eğitim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de anlamlı düzeyde yükselmesi beklenirdi. Eğitim düzeyine göre hemşirelerin problem çözme becerileri arasında fark olmaması uygulama alanlarında hemşirelerin daha çok bağımlı fonksiyonlarını kullanmaları ve hemşireden beklenen rol ve sorumlulukların eğitim düzeyine göre değişmemesi ile açıklanabileceği belirtilmektedir (6).

İletişim becerisi bir kişilik özelliği değil, öğrenilen beceriler dizgesidir (73). Eğitim düzeyi arttıkça iletişim becerilerinin de gelişmesi beklenir. Bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte yüksek lisans mezunu hemşirelerin KİBÖ toplam puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksek bulundu. Bu çalışmadan elde edilen bulgular hemşirelerin iletişim becerilerinin mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası eğitim programları aracılığı ile geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, gelir düzeyi algılarına göre hemşirelerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte, düşük gelir düzeyinde olan hemşirelerin Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bu çalışmada, düşük gelir düzeyinde olan hemşirelere kıyasla, orta gelir düzeyinde olan hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu. Bu bulgular orta gelir düzeyinde olan hemşirelerin kişilerarası ilişkilerinde başka bireylere daha fazla güven duyduklarını göstermektedir.

Problem çözme ve karar vermeyi etkileyen faktörlerden biri de deneyim düzeyidir (112). Deneyimli hemşirelerin deneyimlerini çalışma hayatlarına yansıtmaları sonucu problem çözme becerilerinin daha yüksek olması beklenirken bu çalışmada hemşirelerin çalışma süresi ve Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki saptanmadı. Çiçek ve Akbayrak'ın (2004) çalışmasında hemşirelerin çalışma süreleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir (112). Tunç ve Kıyak'ın (2009) yaptığı çalışmanın sonuçları da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir (6).

Hemşirelerin çalışma süresi ile Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde çok zayıf ilişki saptandı.

Gürkan ve Çiçekoğlu'nun (2005) acil servislerde ve kliniklerde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerini inceledikleri bir çalışmada (N=222) hemşirelerin çalıştıkları klinikler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, dahili kliniklerde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin cerrahi ve acil serviste çalışan hemşirelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (113). Bu çalışmada, çalıştığı birime göre hemşirelerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte, özelleşmiş birimde çalışan hemşirelere kıyasla, serviste çalışan hemşirelerin problem çözme becerileri daha yüksek bulundu ( $p>0,05$ ).

Bu çalışmada Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile hemşirelerin çalıştığı birim arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi.

Çalışma pozisyonuna göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte sorumlu hemşire olarak görev yapan hemşirelerin problem çözme becerileri daha iyi bulundu ( $p>0,05$ ). Abaan ve Altıntoprak'ın (2005) çalışmasında hemşirelerin çalıştıkları birimlerde yönetim sorumluluğu taşıma durumlarına göre Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (64). Kelleci ve Gölbaşı'nın (2004) çalışmasında, servis hemşiresi olarak çalışanlara kıyasla, servis sorumlu hemşiresi olarak çalışanların Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (10). Servis sorumlu hemşirelerinin üstlendikleri görevlerin çeşitliliği ve yönetici rollerini kullanmaları nedeniyle problem çözme becerilerinin daha fazla gelişmiş olması beklenirken bu çalışmada hemşirelerin çalışma pozisyonlarına göre böyle bir farkın bulunmaması dikkat çekicidir.

Bir bireyin diğer birey ile kurduğu iletişimde derinlik boyutu iletişimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. İletişimde ilişkilere derinlik veren ise empati kurma becerisidir. Toplumsal yaşam içerisinde insanların birbirlerine karşı geliştirecekleri empati, kurulan iletişimin kalitesini arttırarak, çatışmaları azaltacak, bireyler arasındaki dayanışmayı yükseltecektir (97). Bu çalışmada çalışma pozisyonu dikkate alındığında servis hemşiresi olarak görev yapan hemşirelere kıyasla, sorumlu hemşire olarak görev

yapan hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bu bulgular sorumlu hemşirelerin yüklendiği ek sorumluluklar ve yönetici rollerinin bulunması nedeniyle kurdukları ilişkilerde işbirliğini sağlamak, çatışmaları azaltmak amacıyla empati becerilerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada problem çözme ve stresle başa çıkma ile ilgili eğitim alma durumuna göre hemşirelerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde, Çiçek ve Akbayrak'ın (2004) çalışmasında da hemşirelerde problem çözme eğitimi alma durumları ile problem çözme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (112).

Stresle başa çıkma konusunda eğitim aldığını bildiren hemşirelere kıyasla, stresle başa çıkma konusunda eğitim almadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyut puan ortalamaları daha düşük bulundu. Bu bulgular iletişim becerilerinin eğitimle geliştirilebileceğine dikkat çekmesi adına anlamlıdır.

Bu çalışmada düzenli kitap okuma alışkanlığına göre hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi.

Düzenli kitap okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Düzenli kitap okuduğunu bildiren hemşirelere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu.

### **7.3. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİN TARTIŞILMASI**

Yaş ortalaması  $20,61 \pm 2,03$  (dağılım: 17-34) olan öğrenci örnekleminin çoğu (%92,5'i n=382) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %82,6'sı (n=341) çekirdek ailede yaşamaktadır. Öğrencilerin %70,2'si (n=290) çocukluğunun çoğunu büyük bir yerleşim merkezinde geçirdiğini bildirdi. Gelir düzeyi algısı sorgulandığında, grubun %76,3'ü (n=315) orta gelir düzeyinde olduğunu bildirdi. Öğrencilerin çoğu 1. sınıfta (%27,8, n=115) ve 2. sınıfta (%27,1, n=112) eğitimlerini sürdürmektedir. Öğrenci örnekleminin %63'ü (n=260) düz lise mezunudur.

### **7.4. ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN TARTIŞILMASI**

Problem çözme becerileri kişisel ve kişisel olmayan birçok değişken ile ilişkilidir. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi ve eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi faktörler problem çözüme etkili olmaktadır (51). Geleceğin profesyonel hemşirelerini yetiştirmeyi hedefleyen hemşirelik eğitim programları, hemşirelik adaylarının bağımsız bir kişilik kazanmasını ve kendi kendini yönetmesini desteklemelidir. Profesyonellik yolunda ivme kazanmanın en temel yolu eleştirel düşünme ve bilimsel problem çözme becerilerini kullanarak rutinlerden uzaklaşmak ve yaratıcı güçleri ortaya koymaktır (58). Bu nedenle hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Problem Çözme Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç başka araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Eşer ve ark.'nın (2009) hemşirelik öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu 1. sınıf (N=147) ve 4. sınıf (N=89) öğrencileri ile yaptığı çalışmada Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalama değeri  $86,45 \pm 16,44$  bulunmuştur (19). Akın ve ark.'nın (2007) "üniversite öğrenimlerini sürdüren hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ve iç-dış kontrol

odağı algısı” isimli çalışmasında da araştırmamızla benzer şekilde öğrencilerin problem çözme becerileri orta düzeyde bulunmuştur (9). Orgun ve ark.’nın (2003) “hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin karşılaştırılması” isimli çalışmasında öğrenci hemşirelerin problem çözme becerileri yönünden orta düzeyde olduğu saptanmıştır (20). Benzer bazı çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir (17, 21).

Bu çalışmada öğrencilerin ilişkilerinde başkalarına olan bağımlılık düzeyleri orta düzeyde, empati becerileri ortanın altında, duygu farkındalık düzeyleri iyi, başkalarına güven düzeyleri iyi bulundu. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puanları ile yaş, arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı. Bu bulgular hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanları ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Yılmaz ve ark.’nın (2009) “sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında (N=335) yaş ile problem çözme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (15). Eşer ve ark.’nın (2009) çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir (19).

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Can ve ark.’nın (2009) “üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi” isimli çalışmasında (N=222) öğrencilerin cinsiyeti ile problem çözme puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (115). Bazı araştırma bulguları da çalışmamızdaki bulgularla aynı doğrultudadır (9, 14).

İmamoğlu’nun (2008) çalışmasında cinsiyetin duygu farkındalığı açısından fark oluşturmadığı bildirilmektedir (96). Aydınoglu ve Özyazıcıoğlu’nun (2008) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin cinsiyetleri ile empati beceri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (114). Bu çalışmada erkek öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu yani erkek öğrencilerde duygu farkındalığı düzeyinin daha düşük bulundu. Bu durumunun erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısına oranla az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda daha fazla çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada gelir düzeyi algısına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Akın ve ark.'nın (2007) çalışmasında ise gelir düzeyi algısı “iyi” ve “çok iyi” olan öğrencilere kıyasla, gelir düzeyi algısı “kötü” olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir (9).

Bu çalışmada, gelir düzeyini “düşük” olarak bildiren öğrencilere kıyasla, gelir düzeyini “orta” veya “iyi” olarak bildiren öğrencilerin KİBÖ Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Gelir düzeyini orta olarak bildiren öğrencilere kıyasla, gelir düzeyini düşük olarak bildiren öğrencilerin KİBÖ Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bu bulgular ışığında gelir düzeyini “orta” veya “iyi” olarak bildiren öğrencilerin ilişkilerinde diğer bireylere daha fazla odaklandıkları, bireyselliklerini ve ben değerlerini göz ardı ettikleri ve gelir düzeyini “düşük” olarak algılayan öğrencilerin diğer bireylere daha az güvendikleri söylenebilir.

Akın ve ark.'nın (2007) çalışmasında öğrencinin hemşirelik eğitimine başlayıncaya kadar yaşadığı yerin problem çözme becerileri açısından anlamlı fark oluşturmadığı bildirilmektedir (9). Tezel ve ark.'nın (2009) çalışmasında yaşanan yerleşim merkezinin problem çözme becerilerini etkilemediği bildirilmektedir (21). Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçe veya köyde geçirdiğini bildiren öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bu durum büyük bir yerleşim merkezinde yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçe veya köyde geçirdiğini bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek, Onay Bağımlılık alt Boyutu puan ortalamaları ise daha düşük bulundu. Bu durum küçük bir yerleşim merkezinde yaşayan öğrencilerin ilişkilerinde başkalarına daha az güvendiklerini ve başkalarına olan bağımlılık düzeylerinin daha az olduğunu göstermektedir.

Yılmaz ve ark.'nın (2007) çalışmasından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınıfı ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır (15). Akın ve ark.'nın (2007) ile Tezel ve ark.'nın (2009) çalışmaları ile tutarlı biçimde,



bu çalışmada da öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre Problem Çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmadı ( $p>0,05$ ) (9,21). Bu çalışmada da üniversite eğitiminin yaşın ilerlemesiyle birlikte problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemesi beklenirdi.

Profesyonel hemşirelikte büyük önemi olan iletişim becerilerinin geliştirilmesi öncelikle okul eğitimi sırasında sağlanabilmektedir (30). Bu çalışmada öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Ancak Tutuk ve ark.'nın (2002) hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve empati düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada sınıf büyüdükçe iletişim becerilerinin de geliştiğini bildirmektedir (30). Özyazıcıoğlu ve ark.'nın (2009) çalışmasında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1.sınıf öğrencilerinin empati beceri puanı 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük bulunmuştur (17). Bu çalışmada da benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 1.sınıf öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları 4.sınıf öğrencilerinden daha düşük bulunmuştur.

Problem çözme becerisi yüksek olan bireyler diğer bireylere göre akademik yaşantılarında daha başarılı olmaktadır (49). Olgun ve ark.'nın (2010) “hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir yıllık izlem sonuçları” isimli hemşirelik bölümü birinci sınıf öğrencileri (N=100) ile yaptıkları çalışmada, not ortalamalarına göre öğrencilerin problem çözme becerisi toplam puanları arasında ilişki belirlenmemiştir (14). Özyazıcıoğlu ve ark.'nın (2009) “sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi” isimli çalışmasında (N=189) ise akademik başarı yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği bulunmuştur (17). Ancak bu araştırmada, öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanları ile AGNO arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmedi ( $p>0,05$ ).

Bu araştırmada öğrencilerin iletişim becerileri ile Akademik Genel Not Ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Bulgularımız Aydınöglü ve Özyazıcıoğlu'nun (2008) çalışmasındaki bulgular ile aynı doğrultudadır (114).

Bazı çalışmalar ile tutarlı şekilde bu çalışmada da öğrencilerin lise türüne göre Problem Çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (15,

114). Bu çalışmada öğrencilerin lise türüne göre iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde Tutuk ve ark.'nın (2002) çalışmasında öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre iletişim ve empati puan ortalamaları arasında fark olmadığı bulunmuştur (30). Aydınoglu ve Özyazıcıoglu'nun (2008) çalışmasındaki bulgular da aynı yöndedir (114).

Günümüz teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurulduğunda, bireyin problem çözme becerilerinde artık internetin de vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir. Çağımızın gereği olarak “okuryazarlık” kavramına “bilgisayar okuryazarlığı” gibi yeni anlamlar yüklenmeye başlanmıştır. Bilindiği gibi, günümüzde artık bilgiye ulaşma defter, kitap, ansiklopedi ve kütüphaneden çok CD, bilgisayar, internet... vb. ile olmaya başlamıştır (5). Ancak bu çalışmada bilgisayar kullanımına göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Bilgisayar kullanımının problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemesi beklenirdi. Bilgisayar kullanımına göre öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ )

Durmaz ve ark.'nın (2007) çalışmasında stresle başa çıkma eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerisi puan ortalamaları, stresle başa çıkma ile ilgili eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur (16). Bu çalışmada, problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmedi ( $p>0,05$ ). Bu çalışmada da problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olması beklenirdi.

Bu çalışmada hobi olarak düzenli kitap okuduğunu bildiren ve spor yaptığını bildiren öğrencilere kıyasla, düzenli kitap okumadığını ve spor yapmadığını bildiren öğrencilerin Problem Çözme Envanteri toplam puanı daha yüksek bulundu. Olgun ve ark.'nın (2009) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak, hobisi olan ve hobisi olmayan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (14). Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında kitap okuma, spor yapma gibi boş zaman aktivitelerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Düzenli kitap okuma alışkanlığı olduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, düzenli kitap okumadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışma bulguları düzenli kitap okuma alışkanlığının duygusal farkındalık düzeyini arttırdığına ve ilişkilerde önemli bir yeri olan başkalarına güven duygusunun gelişimine katkıda bulunduğuna dikkat çekmesi adına önemlidir.

Hemşirelik öğrencilerine kıyasla, hemşirelerin Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Problem çözme becerilerinin gelişiminde deneyimin etkili olduğu düşünüldüğünde, hemşirelerin problem çözme becerilerinin öğrencilerden daha yüksek olması beklenirdi. Bu durumun, hemşirelerin mesleki tükenmişlik yaşamaları, stresle başetmede etkili olmayan yöntemler kullanmaları ile ilgili olabileceği akla gelmektedir. Hemşirelerin problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma oranlarının düşük oluşu, problem çözme ile ilgili eğitim alanların çoğunun ise eğitimlerini teorik dersler kapsamında aldıklarını belirtmeleri, bu konuda hizmet içi eğitimlerin yapılmadığına ve eğitimlerin süreklilik göstermemesinin, problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekmektedir.

Hemşirelik öğrencilerine kıyasla, hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Bu durumun hemşirelerin hastayla daha uzun zaman geçirmeleri ve etkileşim içinde olmaları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

## 8. SONUÇ

Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada bulunan sonuçlar:

1. Hemşirelerin kişisel özellikleri incelendiğinde;
  - Yaş ortalaması  $27,03 \pm 6,36$  (dağılım:17-55) olan hemşire örnekleminin %85,3'ü (n=145) kadın ve %60,0'ı (n=102) bekârdır. Eğitim düzeyi sorgulandığında, hemşirelerin %45,3'ü (n=77) sağlık meslek lisesi, %25,9'u (n=44) hemşirelik yüksekokulu mezunu olduğunu bildirdi. Hemşirelerin çoğu (%64,7, n=110) orta gelir düzeyindedir.
  - Hemşirelerin %95,3'ü (n=162) samimi arkadaşı olduğunu bildirdi.
  - Çalışma süresi (ay) ortalaması  $76,75 \pm 71,69$  (dağılım: 1-420) olan hemşirelerin %89,4'ü (n=152) servis hemşiresi olarak görev yapmakta olup, %19,4'ü (n=33) yoğun bakım servisinde, %17,1'i (n=29) cerrahi servisinde ve %14,1'i (n=24) ameliyathanede çalışmaktadır.
  - Hemşirelerin %76,5'i (n=130) boş zamanlarında müzik dinlediğini, %61,8'i kitap okuduğunu, %77,1'i roman türünde kitaplar okuduğunu, %34,1'i problem çözme ile ilgili eğitim aldığını, %61,2'si (n=104) iletişim ile ilgili eğitim aldığını ve %30'u (n=51) stresle başa çıkma ile ilgili eğitim aldığını bildirdi.
  - Hemşirelerin %96,5'i (n=164) bilgisayar kullanmaktadır.
2. Hemşirelerin problem çözme ve iletişim becerileri incelendiğinde;
  - Hemşirelerin problem çözme ve iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu, bulunmuştur. Problem Çözme Envanteri toplam ölçek ortalama puanı  $88,47 \pm 18,97$  (dağılım:42-133)'dir. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu ortalama puan değeri  $48,51 \pm 8,00$  (dağılım:27-68), Empati alt boyutu ortalama puan değeri  $19,41 \pm 5,42$  (dağılım:9-37), Başkalarına Güven alt boyutu ortalama puan değeri  $39,23 \pm 8,07$  (dağılım:19-56), Duygu Farkındalığı alt boyutu ortalama puan değeri  $33,44 \pm 8,32$  (dağılım:14-58)'dir.
  - Bekar hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mww} = -2,026$ ,  $p=0,04$ ).

- Gelir düzeyini orta olarak bildiren hemşirelere kıyasla, gelir düzeyini düşük olarak bildiren hemşirelerin başka bireylere olan güveni daha az bulundu ( $\chi^2_{kw}=8,453$ , **p=0,02**).
- Sorumlu hemşire olarak görev yapan hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu}=-2,252$ , **p=0,02**).
- Samimi arkadaşına sahip olduğunu bildiren hemşirelerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu}=-2,222$ , **p=0,03**).
- Düzenli kitap okuma alışkanlığı olan hemşirelerin duygu farkındalık düzeyi daha yüksek ve kurdukları ilişkilerde başkalarına olan bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulundu ( $Z_{mwu}=-2,032$ , **p=0,04**;  $Z_{mwu}=-2,575$ , **p=0,01**).
- Müzik dinleme hobisi olmayan hemşirelerin ilişkilerinde başka bireyle bağımlılık düzeylerinin daha fazla olduğu bulundu ( $Z_{mwu}=-2,151$ , **p=0,03**).
- Bilgisayar kullanmadığını bildiren hemşirelerin daha empatik oldukları bulundu ( $Z_{mwu}=-2,893$ , **p=0,01**).
- İletişim ve stresle başa çıkma ile ilgili eğitim almadığını bildiren hemşireler daha az empatik bulundu ( $Z_{mwu}=-2,327$ , **p=0,02**;  $Z_{mwu}=-2,074$ , **p=0,04**).
- Hemşire örnekleminde yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi algısı, eğitim düzeyi, çalışma süresi, çalışılan birim, çalışma pozisyonu, samimi arkadaş durumu, bilgisayar kullanımı, boş zaman aktiviteleri ve hobiler, problem çözme, iletişim ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre problem çözme becerileri açısından gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı belirlendi ( $p>0,05$ ).

### 3. Öğrencilerin kişisel özellikleri incelendiğinde;

- Yaş ortalaması  $20,61\pm 2,03$  (dağılım: 17-34) olan öğrenci örnekleminin %92,5'i (n=382) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %70,2'si (n=290) çocukluğunun çoğunu büyük bir yerleşim merkezinde geçirmiştir. Grubun %76,3'ü (n=315) orta gelir düzeyinde olduğunu bildirdi.
- Örneklemin kardeş sayısı ortalaması  $2,75\pm 1,02$  (dağılım: 2-8)'dir.
- Öğrencilerin %82,6'sı (n=341) çekirdek ailede, %11,6 (n=48) geniş ailede yaşamaktadır. Öğrencilerin %92,5'i (n=382) kardeş sahibi olduğunu ve %42,4'ü (n=175) ailenin ilk çocuğu olduğunu bildirdi.

- Öğrencilerin çoğu 1. sınıfta (%27,8, n=115) eğitimlerini sürdürmektedir. Öğrenci örnekleminin %63'ü (n=260) düz lise mezunudur.
- Akademik genel not ortalaması (AGNO) (100'lü sistem) 57,50±12,17 (dağılım: 10-94)'tür. Akademik başarı algısı sorgulandığında, öğrencilerin %48,4'ü akademik başarılarını "iyi" olarak algıladıklarını bildirdi.
- Öğrencilerin tamamına yakın bir kısmının (%98,3, n=406) samimi arkadaşı vardır.
- Grubun %84,0'ı (n=347) müzik dinlediğini, %64,6'sı (n=267) kitap okuduğunu, %97,3'ü (n=402) bilgisayar kullandığını bildirdi.
- Örneklemin %78,9'u (n=326) problem çözme ile ilgili eğitim almadığını, %54,7'si (n=226) iletişim ile ilgili eğitim aldığını, %51,8'i (n=214) teorik dersler kapsamında iletişim ile ilgili eğitim aldığını ve %23,2'si (n=96) stresle başa çıkma konusunda eğitim aldığını bildirdi.

#### 4. Öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerileri incelendiğinde;

- Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu bulundu. Öğrencilerin, Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları 84,51±18,96 (dağılım:45-142), Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu ortalama puan değeri 47,79±8,31 (dağılım:21-70), Empati alt boyutu ortalama puan değeri 18,05±4,59 (dağılım:9-36), Başkalarına Güven alt boyutu ortalama puan değeri 38,45±8,18 (dağılım:16-67), Duygu Farkındalığı alt boyutu ortalama puan değeri 33,06±8,10 (dağılım:14-61)'dur.
- Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçe veya köyde geçirdiğini bildiren öğrencilerin problem çözme becerileri daha düşük bulundu ( $\chi^2_{kw}=13,771$ , **p=0,01**).
- Hobi olarak kitap okuduğunu bildiren öğrencilere kıyasla, kitap okumadığını bildiren öğrencilerin problem çözme becerileri daha düşük bulundu ( $Z_{mwu}=-3,092$ , **p=0,01**).
- Spor yaptığını bildiren öğrencilere kıyasla, spor yapmadığını bildiren öğrencilerin problem çözme becerileri daha düşük bulundu ( $Z_{mwu}=-2,322$ , **p=0,02**).
- Öğrenci örnekleminde yaş, cinsiyet, kardeş durumu, samimi arkadaş durumu, gelir düzeyi algısı, bilgisayar kullanımı, bitirilen lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf, akademik başarı algısı, akademik genel not ortalaması, aile tipi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı algısı, problem

çözme, iletişim ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre problem çözme becerileri açısından gruplar arasında anlamlı fark saptanmadı.

- Erkek öğrencilerin duygusal farkındalık düzeyleri daha düşük bulundu ( $Z_{mww} = -2,569$ ,  $p=0,01$ ).
- Gelir düzeyini düşük olarak bildiren öğrencilere kıyasla, gelir düzeyini orta veya iyi olarak bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw}=11,298$ ,  $p=0,01$ ). Gelir düzeyini orta olarak bildiren öğrencilere kıyasla, gelir düzeyini düşük olarak bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $\chi^2_{kw}=7,905$ ,  $p=0,02$ ).
- Çocukluğunun büyük bölümünü ilde geçirdiğini bildiren öğrencilere kıyasla, çocukluğunun büyük bölümünü ilçe veya köyde geçirdiğini bildiren öğrencilerin ilişkilerinde başkalarına daha az güven duydukları ve başkalarına daha az bağımlı oldukları bulundu ( $\chi^2_{kw}=10,845$ ,  $p=0,01$ ;  $\chi^2_{kw}=6,806$ ,  $p=0,001$ ).
- Akademik başarı algısı “çok iyi” olan öğrencilere kıyasla, akademik başarı algısı “iyi” olan öğrencilerin duygu farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu bulundu ( $\chi^2_{kw}=9,642$ ,  $p=0,022$ ).
- Samimi arkadaşı olduğunu bildiren öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinin başkalarına daha fazla güven duydukları bulundu ( $Z_{mww}=-3,768$ ,  $p=0,001$ ).
- Düzenli kitap okumadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Duygu Farkındalığı alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $Z_{mww}=-3,103$ ,  $p=0,01$ ;  $Z_{mww}=-3,553$ ,  $p=0,001$ ).
- İletişim ile ilgili eğitim aldığını bildiren öğrencilere kıyasla, iletişim ile ilgili eğitim almadığını bildiren öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Onay Bağımlılık alt boyutu ve Başkalarına Güven alt boyutu puan ortalamaları daha düşük bulundu ( $Z_{mww}=-2,701$ ,  $p=0,007$ ;  $Z_{mww}=-2,962$ ,  $p=0,003$ ).
- Lise türü, okul öncesi eğitim alma durumu, eğitim görülen sınıf, aile tipi, kardeş durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı algısı, bilgisayar kullanımı, problem çözme ve stresle başa çıkma konularında eğitim alma durumuna göre iletişim becerileri arasında anlamlı fark olmadığı belirlendi ( $p>0,05$ ).

5. Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerileri karşılaştırıldığında;

- Hemşirelik öğrencilerine kıyasla, hemşirelerin problem çözme Envanteri toplam puan ortalamaları ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Empati alt boyutu puan ortalamaları daha yüksek bulundu ( $p<0,05$ ).



## ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda;

1. Hemşirelik eğitimi veren okulların müfredat programının öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirecek yönde zenginleştirilmesi
2. Hemşirelik eğitim müfredatında bireyin kendini tanımasını ve empati yapmasını kolaylaştıran vaka çalışmaları ve psikodrama derslerine yer verilmesi ile hemşirelik öğrencilerinin hastalar ile iletişimindeki becerilerinin değerlendirilmesine yönelik tanımlayıcı çalışmaların yapılması
3. Hemşirelere yönelik problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve empati becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması
4. Hemşirelere ve hemşirelik öğrencilerine yönelik problem çözme, kritik düşünme becerilerini geliştirebilen düzenli kitap okuma ve spor yapma gibi boş zaman aktivitelerinin planlanması önerilmektedir.

## **ÇALIŞMA SINIRLILIKLARI**

Araştırma 170 hemşire ve 413 hemşirelik öğrencisi ile iletişim becerisi ile ilgili veriler Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği, problem çözme becerisi ile ilgili veriler Problem Çözme Envanteri ile yapılan ölçümleri ile sınırlıdır. Araştırma örneklem grubunun veri toplama formlarına verdikleri yanıtlarla ve amaçlardaki sorular ile sınırlıdır.

Araştırmada randomize örnekleme yöntemine gidilmeyip, örneklem gelişigüzel örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

## 9. TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteğini her zaman hissettiğim, engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Zehra DURNA'ya, her aşamada yanımda olan ve akademik anlamda bana çok şey kattığına inandığım değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Semiha AKIN'a, bilgi ve tecrübeleriyle bana ışık tutan değerli hocalarım Prof. Dr. Çaylan PEKTEKİN ve Öğretim Görevlisi Emel HORASAN'a saygı ve sevgilerimle teşekkür ederim.

Bu çalışmaya katılarak duyarlılıklarını gösteren tüm meslektaşlarıma ve hemşirelik öğrencilerine, tez çalışmam boyunca gösterdikleri özveri ve destek için tüm çalışma arkadaşlarıma, beni hayatım boyunca destekleyen aileme, özellikle kardeşlerim Yasemin BAŞAR ve Neslihan BAŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## 10. KAYNAKLAR

1. Güçlü N. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 2003, 160: 272-300.
2. Yalçın B, Tetik S, Açıköz A. Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2010, 2(2):19-27.
3. McAllister M. Nursing theory and concept development or analysis. *Journal of Advanced Nursing*. 2003, 6: 528-535.
4. Solso L.R, Maclin. K.M, Maclin H.O. Çeviren: Ayçiçeği A. Bilişsel psikoloji. İstanbul, Kitabevi Yayınları, 2007.
5. Mertoğlu H, Öztuna A. Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir? *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. 2004, 3(1): 83-92.
6. Tunç A, Kıyak M. Bir kamu hizmet hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı. 21-24 Mayıs 2009,168-173.
7. Güner P. Sorunlarla etkili baş etme yolu: Problem çözme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2000, 3(1):62-67.
8. McAllister M. Doing practice differently: Solution focused nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 2003, 41(6):529-535.
9. Akın S, Güngör İ, Mendi B, Şahin N, Bizat E, Durna Z. Üniversite öğrenimlerini sürdüren hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ve iç-dış kontrol odağı algısı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 2007, 4(2):30-36.
10. Kelleci M, Gölbaşı Z. Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2004, 8(2):1-8.
11. Taylor C. Clinical problem solving in nursing: Insights from the literature. *Journal of Advanced Nursing*. 2000, 4:842-849.
12. Taşçı S. Hemşirelikte problem çözme süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2005, (Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı), (14):73-78.
13. Velioğlu P. Hemşireliğin düşünsel temelleri. İstanbul, Alaş Ofset Matbaası, 1994.

14. Olgun N, Öntürk Z, Karabacak Ü, Aslan F, Serbest Ş. Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. Ekim 2010, 1(4):188-194.
15. Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2009, 12(1):38-48.
16. Durmaz Ş, Kaçar Z, Can S, Koca R, Yeşilova D. Çanakkale sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri (pçb) ve etkileyen bazı faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2007, 10(4):63-71.
17. Özyazıcıoğlu N, Aydınoglu N, Aytekin G. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2009,12(3):46-53.
18. Kaya E. Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı. Sivas, 2005.
19. Eşer İ, Khorshid L, Özkütük N, Orgun F. Hemşirelik öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2009, 25(3):9-25.
20. Orgun F, Yalçınkaya M, Özkütük M. Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin karşılaştırılması. I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı. İstanbul, Özlem Grafik Matbaacılık, 2003, 170-174.
21. Tezel A, Arslan S, Topal M, Aydoğan Ö, Koç Ç, Şenlik M. Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2009, 12(4):1-10.
22. Tayfun R. Etkili iletişim ve beden dili. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2009.
23. Eroğlu F. Davranış bilimleri. İstanbul, Beta Basım AŞ, 2006.
24. Tutar H, Yılmaz K. Genel iletişim kavramlar ve modeller. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2005.
25. Uyer G. Hemşire-hasta iletişimi ve iletişimin hasta yönünden önemi. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği ve Hukuku Dergisi*. 2000, 8(2):90-94.

26. Fesci H, Doğan N, Pınar G. İç hastalıkları kliniklerinde çalışan hemşirelerin hasta bakımında karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2008, 11(3):40-47.
27. zcan A. Hemşire-hasta ilişkisi ve iletişim. Ankara, Sistem Ofset, 2006.
28. Ay F, zcan N. Hemşire ve ebe öğrencilerin empati becerileri ve kişilerarası ilişki tarzlarının incelenmesi. II. Uluslar Arası & IX. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı. Antalya, 7-11 Eylül 2003.
29. Babadağlı B, Erim S, Erdoğan S. Hekimlerin ve hemşirelerin hastayla iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2006, 1(3):51-69.
30. Tutuk A, Al D, Doğan S. Hemşirelik ğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2002, 6(2):36-41.
31. Ortabağ T, Tosun N, Bebiş H, Yava A, çek H, Akbayrak N. Yatağın diğer tarafı: hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf ğrencilerinin eğitim amaçlı hastaneye yatma deneyimleri. *Gülhane Tıp Dergisi*. 2010, 52(3):189-197.
32. Kaylan R.A. Düşünce kalitesi nasıl gelişir? 8. Mükemmelliği Arayış Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvuru Sabancı Kültür Merkezi. İzmir, 17-18 Nisan 2007.
33. Baykul Y. İlköğretimde matematik ğretimi 1-5. sınıflar için. 9. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2006.
34. Olkun S, Toluk Z. İlköğretimde etkinlik temelli matematik ğretimi. Ankara, Anı Yayıncılık, 2003.
35. Adair J. Karar verme ve problem zme. Ankara, Gazi Kitabevi, 2000.
36. Aksoy B. Problem zme yönteminin evre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2003, 2(14):83-98.
37. Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 7. Basım, 1997.
38. Altun M. Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik ğretimi. Bursa, Aktüel Yayıncılık, 2005.
39. Cüceloğlu D. İyi düşün doğru karar ver. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 11. Baskı, 1995.
40. Kaya H. Eleştirel düşünme ve soru sorma. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2006, 14(36):70-78.
41. Yıldırım C. Bilimsel düşünme yöntemi. İstanbul, Bilgi Yayınevi, 1997.

42. Vural R.A, Kutlu O. Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2001, 13(2):189-199.
43. İşmen E.A. Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2001, (13):111-124.
44. Elçilgil A. Çocuğun ağrısının yönetiminde pediatri hemşiresinin karar vermesini etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 2011, 4(1):48-53, Erişim Adresi: <http://www.deuhyoedergi.org>, Erişim Tarihi: Şubat 2011.
45. Aktamış H, Ergin Ö. Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2007, (33):11-23.
46. Özden Y. Öğrenme ve öğretme. Ankara, Pegem Yayınevi, 2000.
47. Denat Y, Memiş S. Hemşirelik eğitiminde yaratıcılığı geliştirme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2006, 22(1):245-252.
48. Aslan E. A. Örgütte kişisel gelişim. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
49. Sardoğan E.M, Karahan F.T, Kaygusuz C. Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2006, 2(1):78-97.
50. Durualp E, Arslan D, Çayıroğlu E, Özkan S, Semerci A. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin problem çözme üzerine etkisinin incelenmesi. I.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 3-9 Mayıs 2009, Çanakkale, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/338.pdf>, Erişim Tarihi: Mart 2011.
51. Gelbal S. Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1991, (6):167-173.
52. Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı, 2007.
53. Karataş İ, Güven B. Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2003, 2(2):2-9, Erişim Adresi: <http://www.ilkogretimonline.org.tr>. Erişim Tarihi: Şubat 2011.

54. Gültekin A. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Erzurum, 2006.
55. Çapri B, Çelikkaleli Ö. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2008, 15: 33-53.
56. Uçan Ö, Taşçı S, Ovayolu N. Eleştirel düşünme ve hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2008, 3(7):17-27.
57. Birol L. Hemşirelik süreci. İzmir, Etki Yayınevi, 2007.
58. Karagözoğlu Ş. Bilimsel bir disiplin olarak hemşirelik. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2005, 9(1):6-14.
59. Bayık A. Hemşirelik araştırmalarına kalite yaklaşımı. II. Ulusal Hemşirelikte Araştırma Sempozyumu Kitabı. Ankara, Hemar-G, 2004.
60. Beşer A, Utku M. Hemşirelik ve mühendislik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi II. Aktif Eğitim Kurultayı. İzmir, 04-05 Haziran 2005.
61. White J. Outcomes of critical thinking and professional attitudes in RN/BSN completion programs. *Nurse Educator*. 2002, 2:71-72.
62. Scheffer B, Rubenfeld M. Consensus statement on critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education*. 2000, 8:352-362.
63. Jones M. Developing clinically savvy nursing students: An evaluation of problem-based learning in an associate degree program. *Nursing Education Research*. 2008, 5:278-283.
64. Abaan S, Altıntoprak A. Hemşirelerde problem çözme becerileri: Öz değerlendirme sonuçlarının analizi. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2005, 12(1):62-76.
65. Garrett B. Student nurses perceptions of clinical decision making in the final year of adult nursing studies. *Nurse Education in Practice*. 2005, 5:30-39.
66. Hoyt P. An international approach to problem solving for better health nursing (PSBHN) *International Nursing Review*. 2007, 54:100-106.
67. Suwannimitr A, Deeromram C, Jundeekrayom S. The development of potential problem solving of students, mahasarakham university. *Journal of Social Sciences*. 2010, 1:47-49.



68. Korkut F. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2002, 22:177-184.
69. Güney S. Davranış bilimleri. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2009.
70. Terakye G. Hemşirelikte iletişim ve hasta hemşire ilişkileri. Ankara, Aydoğdu Ofset, 1994.
71. Poussard-Minibaş J. Örgütte kişisel gelişim. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
72. Harlak H. Temel iletişim becerileri. Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları, 2007.
73. Akyurt N. Sağlıkta iletişim ve Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri'nin iletişim becerileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2009, 4(11):15-33.
74. Tabak S.R. Sağlık iletişimi. İstanbul, Literatür Yayıncılık, 2003.
75. Kocaman N. (Bölüm Yazarı). Editör: Sabuncu N, Ay F. Klinik beceriler: Sağlık değerlendirilmesi, hasta bakımı ve takibi. İstanbul, Nobel Tıp Kitabevi, 2009.
76. Gürüz D, Eğinli A. İletişim becerileri anlamak-anlatmak-anlaşmak. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2008.
77. Özcan A. Hemşirelerin hasta ile ilişkide yaşadıkları sorunlar. *Türk Hemşireler Dergisi*. 1985, 4:43-45
78. Arda H, Ertem M, Baran G, Durgun Y. Dicle Üniversitesi Araştırma Hastanesi'nde çalışan hekim ve hemşirelerin hasta iletişimi konusundaki görüşleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2007, 15(59):68-74.
79. Yılmaz M. Sağlık bakım kalitesinin bir ölçütü: Hasta memnuniyeti. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2001, 5(2):69-74.
80. Özer A, Çakıl E. Sağlık hizmetlerinde hasta memnuniyetini etkileyen faktörler. *Tıp Araştırmaları Dergisi*. 2007, 3:140-143.
81. Chant S, Jenkinson T, Randle J, Russel G. Communication skills: Some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*. 2002, 11:12-21.
82. Karaca S. Hemşireler için vazgeçilmez bir kavram: Kendini tanıma. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*. 2010, 3(1):79-84.
83. Akdoğan R, Ceyhan E. Terapötik ilişkide insan faktörü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*. 2011, 1:117-141.

84. Pınar G, Pınar T. Yeni doğum yapmış kadınların empatik iletişim beklentilerinin ebe/hemşireler tarafından karşılanma durumu. *Tıp Araştırmaları Dergisi*. 2009,7(3): 132-140.
85. Doğan O. Sağlık hizmetlerinde iletişim. Ankara, Songür Yayıncılık, 2008.
86. Bıçakçı İ. İletişim ve halkla ilişkiler: “eleştirel bir yaklaşım”. İstanbul, Mediacat Yayınları, 2003.
87. Durmaz M. Kişilerarası iletişim ve motivasyon. İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi, 2002.
88. Stickley, Freshwater D. The art of listening in the therapeutic relationship. *Mental Health Practice*. 2006, 9(5):12-18.
89. Desmond J, Copeland R.L. Günümüz hastasıyla iletişim. Ankara, Eflatun Yayınevi, 2010.
90. Baltaş Z. Sağlık psikolojisi halk sağlığında davranış bilimleri. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2000.
91. Bilen M. Sağlıklı insan ilişkileri. Ankara, Anı Yayıncılık, 2009.
92. Özmen A, Tabak S.R. Zübeyde hanım doğumevi hastanesine başvuran gebelerin empatik iletişim açısından sağlık personelinin beklentileri. I. Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Muğla, Palme Yayıncılık, 9-12 Kasım 2006, Sf:77.
93. Hall V. The truth about trust in business. United States of America, Emerald Book Company, 2009.
94. Williams M. We trust: Group membership as unaffectionate context for trust development. *The Academy of Management Review*. 2001, 3:377-396.
95. Değirmenci P. Kişilerarası ilişkilerde, örgütte, toplumda güven ve işverenlerin güvene bakışını anlamaya yönelik bir araştırma. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. İstanbul, 2009.
96. İmamoğlu S. Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. İstanbul, 2008.
97. Özbek F.M. Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergi*. 2004, 1:1-16. Erişim Tarihi: Nisan 2011.

98. Hofling K.C, Leininger M.M, Bregg E. Hemşirelikte ana psikiyatrik kavramlar. İstanbul, Doğan Ofset Yayıncılık ve Matbaacılık, 1981.
99. Alisinanoğlu F, Köksal A. Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2000, (18):11-16.
100. Stanton N. Mastering communication. Newyork, Palgrave Macmillan, 2004.
101. Gülseren Ş. Eşduyum (empati): Tanımı ve kullanımını üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2001, 2:133-145.
102. Goleman D. Duygusal zeka EQ neden IQ'dan daha önemlidir. İstanbul, Varlık Yayınları, 1996.
103. Sabancıoğulları S, Kelleci M, Doğan S, Gölbaşı Z. Entegre eğitim programında öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin yıllara göre incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2007, 2:1-6.
104. Üstün B, Akgün E, Partlak E. Hemşirelikte iletişim becerileri öğretimi. İzmir, Okullar Yayınevi, 2005.
105. Orgun F, Özkütük N, Temel Bayık A. Hemşirelik öğrencilerinin öğretim sistemine ilişkin görüşleri ve önerileri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2007, 1:89-102.
106. Arifoğlu B, Razı Sala G. Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 2011, 4(1):7-11.
107. Bozdemir M, Kaplan S.Y, Dal A, Türköz Ü. Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini kullanım durumları ve empatik eğilimlerinin belirlenmesi. II. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Günleri Bildiri Özet Kitapçığı. İstanbul, 2008.
108. Akduran S.F, Cevahir R, Çınar Dede N, Topçu T.F. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin klinik karar verme sürecinde kendilerini değerlendirmeleri ve öz etkililik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Hastane Yönetimi Dergisi*. 2005, 3:50-54.
109. Erözkan A. Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2009, 21:543-551.

110. Kumcağız H, Yılmaz M, Çelik Balcı S, Avcı Aydın İ. Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi*. 2011, 38(1): 49-56.
111. Şahin N, Şahin N.H, Heppner P.P. The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*. 1993, 17(4):379-396.
112. Çiçek H, Akbayrak N. Hemşireler ile diğer bayan sağlık çalışanlarının problem çözme becerileri arasındaki farkın incelenmesi. *Hemşirelik Forumu Dergisi*. Mart-Nisan 2004, 7(2):55-59.
113. Gürkan A, Çiçekoğlu P. Acil servislerde ve kliniklerde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. II. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Günleri Bildiri Özet Kitapçığı. İstanbul, 2008.
114. Aydınoğlu N, Özyazıcıoğlu N. Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin empati becerilerinin incelenmesi. II. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Günleri Bildiri Özet Kitapçığı. İstanbul, 2008.
115. Can H. Öner Ö, Çelebi E. Üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. .2009, 4(10):35-58.

EK 1



ŞİŞLİ  
FLORENCE NIGHTINGALE  
HASTANESİ

07.09.2010

**İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'ne**

İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı öğrenciniz **Gülistan BAŞAR**'ın, Yard. Doç. Dr. Semiha AKIN'ın tez danışmanlığında "Hemşirelerde ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını hastanemizde yapabilmesi; sonuçlarının tarafımıza bildirilmesi ricasıyla, hastanemiz tarafından uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederiz.

**Hemş. Hiz. Dir.  
Nurhan ÇETİN**

**Tıbbi Direktör Yrd.  
Dr. Fatma SAR**

EK 1



T.C. İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
AVRUPA FLORENCE NIGHTINGALE HASTANESİ  
ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ  
MÜDÜRLÜĞÜ



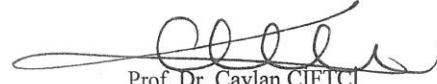
Sayı:B.30.2.İBU.0.IE.00.00/668  
Konu: Gülistan BAŞAR hk.

Tarih:17.09.2010

T.C. İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' ne

İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Gülistan BAŞAR' ın, Yrd. Doç. Dr. Semiha AKIN' ın tez danışmanlığında "Hemşirelerde ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Hastanemizde yapabilmesi; sonuçlarının tarafımıza bildirilmesi ricasıyla, Hastanemizce uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederiz.

  
Prof. Dr. Çavlan ÇİFTİÇİ  
Merkez Müdürü (Başhekim)

EK 1



GAYRETTEPE  
FLORENCE NIGHTINGALE  
HASTANESİ

Sayı: 2010 / 3998

16.09.2010

T.C.  
İSTANBUL BİLİM ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgi : 25.08.2010 tarih ve B.30.2.İBÜ.042.00.00/169 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülistan BAŞAR'ın " Hemşirelerde ve Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi " başlıklı tez çalışmasını kurumumuzda yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunar, iyi çalışmalar dilerim.



*Anket sonuçları ibare ile ilgili olarak  
kayıtları ile yapıldı.  
16.09.2010*

Dr. Feray AYRAL ERVİLMAZ  
Başhekim – Mesul Müdür

## EK 2

Windows Live™ Hotmail (0) Messenger Office Fotoğraflar | MSN

Hotmail

Yeni | Yanıtla | Tümünü yanıtla | İlet | Sil | Gereklessiz | Süpür | İşaretle | Taşı |  

Gelen kutusu

Klasörler

- Gereklessiz
- Taslaqlar
- Gönderilmiş
- Silinmiş (2)
- Yeni klasör

Hızlı görünümle

- İşaretle
- Fotoğraflar
- Office belgeleri

Messenger



Messenger şu anda kullanılmıyor.

Giriş




Kişiler



Takvim


1 tıklatmayla istenmeyen posta

Re: Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği Dön: İletiler |  

Bununla ilişkili iletileri görmek için, iletileri konuşmaya göre gruplandırın.

 seval erden İmamoğlu 07.06.2010   
Kime: gülistan başar Yanıtla 

 1 ek (309,0 KB) Hotmail Etkin Görünüm 

 KİBÖ.doc  
Çevrimiçi göster  
Karşıdan yükle (309,0 KB)

Zip olarak karşıdan yükle



Sayın Gülistan Başar,  
Ölçeğimi ve ilgili olacağını düşündüğüm bilgileri kapsayan bulgular bölümünü ekliyorum.  
Ölçeği kullanabilirsiniz.  
Çalışmanız ve sonuçlarınız hakkında şerleyen zamanda bilgi verirseniz memnun olurum.  
iyi çalışmalar



## EK 2

Windows Live™ Hotmail (0) Messenger Office Fotoğraflar | MSN

Hotmail

Yeni | Yanıtla Tümünü yanıtla İlet | Sil Gereksiz Süpür İşaretle Taşı |  

Gelen kutusu

Klasörler

- Gereksiz
- Taslaqlar
- Gönderilmiş
- Silinmiş (2)
- Yeni klasör

Hızlı görünüm

- İşaretle
- Fotoğraflar
- Office belgeleri


Messenger



Messenger şu anda kullanılamıyor.



Giriş


Kişiler


Takvim

1 tıklamayla istenmeyen posta engelleme 

Re: "problem çözme envanteri" Dön: İletiler |  

nesrin hisli şahin 17.06.2010   
Kime: gülistan başar Yanıtla 

1 ek (55,0 KB) Hotmail Etkin Görünüm 

 problemçö...doc  
Çevrimiçi göster  
Karşından yükle (55,0 KB)

Zip olarak karşından yükle

Sayın Başar...

Problem Çözme Envanterinin tezinizde araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim için bir sakınca yoktur. Ancak ölçeğin orijinalinin Paul Heppner ve arkadaşları tarafından geliştirildiğini dolayısıyla kendisine de referans vermeniz gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ölçeğin bir kopyasını ekte veriyorum. Ancak bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması ile ilgili olarak lütfen Aşağıdaki yayına referans verin:

- Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993) "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". *Cognitive Therapy and Research*, 17, 4, 379-396.

## EK 3

### HEMŞİRE BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım, bu araştırma iletişim ve problem çözme becerilerinin hemşirelik mesleğindeki önemi göz önüne alınarak planlanmıştır. Amaç, sahip olduğunuzu düşündüğünüz iletişim ve problem çözme becerinizi saptamak ve bunu etkileyen faktörleri belirlemektir. Elde edilen veriler yalnız araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçlı olarak kullanılacak, kimlik bilgisi verilmeyecektir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayınız. Yanıtsız soru bırakmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Gülistan BAŞAR.

**1. Yaşınız:** .....

**2.Cinsiyetiniz:**

Kız  Erkek

**3. Medeni durumunuz:**

Evli  Bekâr  Diğer (örneğin; dul, boşanmış..) .....

**4. Öğrenim düzeyiniz:**

Sağlık Meslek Lisesi  
 Ön lisans  
 Hemşirelik Yüksekokulu  
 Sağlık Yüksekokulu  
 Yüksek Lisans

**5. Kaç ay/yıldır hemşire olarak çalışıyorsunuz?** .....

**6. Çalışma pozisyonunuz nedir?**

Servis Hemşiresi  Sorumlu Hemşire  Eğitim hemşiresi  Poliklinik Hemşiresi

**7. Hangi birimde çalışıyorsunuz?**

Dâhiliye servisi  Cerrahi servisi  Poliklinik  Acil servis  
 Ameliyathane  Yoğun Bakım  Diğer.....

**8. Gelir düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?**

Düşük (Gelir giderden az)  Orta (Gelir gider eşit)  İyi (Gelir giderden fazla)

**9. Samimi arkadaşınız var mı?**

Hayır  Evet → Sayısı : .....

**10. Hobileriniz nelerdir?**

- Kitap okumak       Müzik dinlemek       Sinemaya gitmek  
 Spor yapmak       Diğer .....

**12. Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsınız?**

- Roman       Kişisel Gelişim       Tarih       Felsefe  
 Şiir       Diğer.....

**13. Bilgisayar kullanıyor musunuz?**

- Hayır       Evet → kaç ay/yıl süresince: ..... Günlük süresi: .....

**14. Öğrenim yaşantınız boyunca “problem çözme” hakkında eğitim aldınız mı?**

- Evet       Hayır

**15. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

**16. Öğrenim yaşantınız boyunca “iletişim” ile ilgili eğitim aldınız mı?**

- Evet       Hayır

**17. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

**18. Öğrenim yaşantınız boyunca “stresle başa çıkma” ile ilgili eğitim aldınız mı?**

- Evet       Hayır

**19. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

## ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

**Açıklama:** Bu çalışma hemşirelik öğrencilerinin günlük ve mesleki yaşamlarında büyük bir öneme sahip olan iletişim ve problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler yalnız araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçlı olarak kullanılacak, kimlik bilgisi verilmeyecektir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayınız. Yanıtsız soru bırakmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.  
Gülistan BAŞAR.

1.Yaşınız: .....

2.Cinsiyetiniz:

- Kız  Erkek

3. Eğitim gördüğünüz sınıfı işaretleyiniz.

- I. Sınıf  II. Sınıf  III. Sınıf  IV. Sınıf

3. Bitirdiğiniz lise türü hangisidir?

- Düz lise  Sağlık meslek lisesi  Süper lise

4. Okul öncesi eğitim aldınız mı?

- Hayır  Evet →  Anasınıfı  Kreş  Diğer

5.Çocukluğunuzun büyük bölümünü geçirdiğiniz yerleşim birimini işaretleyiniz.

- Köy  İlçe  İl

6. Gelir düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

- Düşük (Gelir giderden az)  Orta (Gelir gider eşit)  İyi (Gelir giderden fazla)

7.Annenizin eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

- Okur-yazar değil  Okuryazar-okul bitirmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite ve üstü

8. Babanızın eğitim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

- Okur-yazar değil  Okur-yazar-okul bitirmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite ve üstü

9. Aile tipiniz nedir?

- Çekirdek aile  Geniş aile  
 Anne baba ayrı yaşıyor.  Diğer.....

**10. Kardeşiniz var mı?**

- Hayır  Evet → Kaç kardeşiniz? ..... Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz? .....

**11. Ebeveynlerinizin çocuk yetiştirme tarzını nasıl tanımlarsınız?**

- İlgisiz, kayıtsız  Aşırı koruyucu  Dengesiz, kararsız, tutarsız  
 Fazlasıyla serbest  Demokratik  Güven verici destekleyici  
 Baskıcı, otoriter, katı disiplinli  Duyguların farkında olmayan

**12. Akademik Genel Not Ortalamanız (AGNO) nedir? .....**

**13. Akademik başarınızı nasıl tanımlarsınız?**

- Çok iyi  İyi  Orta  Kötü

**14. Samimi arkadaşınız var mı?**

- Hayır  Evet → Sayısı : .....

**15. Hobileriniz nelerdir?**

- Kitap okumak  Müzik dinlemek  Sinemaya gitmek  
 Spor yapmak  Diğer .....

**16. Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsınız?**

- Roman  Kişisel Gelişim  Tarih  Felsefe  Şiir  Diğer.....

**17. Bilgisayar kullanıyor musunuz?**

- Hayır  Evet → kaç ay/yıl süresince: ..... Günlük süresi: .....

**18. Öğrenim yaşantınız boyunca “problem çözme” hakkında eğitim aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**19. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

**20. Öğrenim yaşantınız boyunca “iletişim” ile ilgili eğitim aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**21. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

**22. Öğrenim yaşantınız boyunca “stresle başa çıkma” ile ilgili eğitim aldınız mı?**

- Evet  Hayır

**23. Yanıtınız “evet” ise ne tür bir eğitim aldığınızı lütfen açıklayınız.**

.....

## EK 5

### PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz problemler, kendini karamsar hissetme, arkadaşlar ile geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır.

Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlar ile karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda *gerçekten ne yaptığınızı* düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için bir kolay yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben hangi sıklıkta yaparım ?”

#### Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sık sık böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiçbir zaman böyle davranmam

	Hiçbir Zaman	Her Zaman
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2 3 4 5 6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2 3 4 5 6
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2 3 4 5 6
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2 3 4 5 6
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2 3 4 5 6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2 3 4 5 6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2 3 4 5 6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2 3 4 5 6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2 3 4 5 6
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2 3 4 5 6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2 3 4 5 6

12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorun ile karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer soruları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorun ile karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

## EK 6

### KİŞİLERARASI İLİŞKİ BOYUTLARI ÖLÇEĞİ (KİBÖ)

Aşağıdaki kendimize ve diğer insanlara yönelik algımız, bakış açımızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyup, ifadenin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, size en uygun olanına çarpı (X) işareti koyunuz. Katkılarınız için teşekkürler...

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



Aşağıdaki ifadeler	Tamamen Tanımlıyor	Oldukça Tanımlıyor	Kısmen Tanımlıyor	Çok Az Tanımlıyor	Hiç Tanımlamıyor
24. Ailemden başka hiç kimseye güvenmem.					
25. Kızdığım kişiyi kolaylıkla affedemem.					
26. Hoşuma gitmese de diğerlerini memnun edecek şekilde davranırım.					
27. Karşımdaki insanın bakış açısını anlamada zorluk çekmem.					
28. Herkesin karşı çıkacağını bilsem de, fikirlerimi ortaya koymaktan					
29. İnsanların beni önemsediklerini sanmam.					
30. Diğer insanlardan beklediğim tepkileri alamazsam, cesaretim kırılır.					
31. İnsanların iyi niyetli olmadıklarını düşünürüm.					
32. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri, kendimi değerlendirmemde son derece önemlidir.					
33. Karşı taraftan sevgi alamazsam kendimi çaresiz hissederim.					
34. Bir insanı önemseydiğimi, ona ifade edebilirim.					
35. İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.					
36. Başkalarının önerileri, nasihatleri olmadan kendi kendime hedefler koymada zorlanırım.					
37. Konuşmalarım yapıcı ve olumludur.					
38. İnsanların yalan söylediklerine inanırım.					
39. Başkaları ile yakınlık kurmakta zorluk çekmem.					
40. Önemseydiğim kişilerin beni onaylamaması, canımı acıtır.					
41. Önemseydiğim kişilerin bana ne yapacağımı söylemesi, işimi kolaylaştırır.					
42. Olumlu duygularımı, karşımdaki kişiyle paylaşabilirim.					
43. Başkalarının benim gerçek düşüncelerimi bilmelerini istemem.					
44. Diğer insanlarla yakın ilişki kurduğumda kendimi iyi hissederim.					
45. Etrafımda benden daha güçlü ya da zeki insanlar olduğunda, kolaylıkla kendime güvenimi kaybederim.					
46. Duygularımı kontrol altında tutmak benim için oldukça zordur.					
47. Tanımadığım insanlar arasında kendimi gergin hissederim.					
48. Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını, göz önüne alırım.					
49. Karşımdakini olduğu gibi kabul etmede güçlük yaşarım.					
50. Yeni bir ortamda bile, insanlara güvenmek gerektiğini düşünürüm.					
51. Bir iş yaparken, karşımdaki kişinin de duygularını hesaba katarım.					
52. Problemlili durumlarda, başkalarını suçlama eğilimindeyim.					
53. İnsanların sadece kendi çıkarları ile ilgilendiklerini düşünürüm.					