

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE
EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma DEMİR

İstanbul

Haziran 2017

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE
EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selma DEMİR

Danışman: Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ

İstanbul

Haziran 2017

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

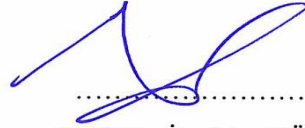


Üye Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlama sürecinde her aşamada akademik bir çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda yol gösteren, çalışma süresince yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince beni yalnız bırakmayan, her türlü yardımını benden esirgemeyen, verdiği moral ve motivasyonla bu çalışmada büyük emeği olan sevgili yol arkadaşım Zeyneb Funda TEZ' e teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeklerin uygulanması sırasında her türlü kolaylığı sağlayan, okul idarecilerine, uygulama sırasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlara ve ölçekleri sabırla yanıtlayan bütün öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle bu çalışmayı yaparken bana her daim destek olan, anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen sevgili eşim Ercan DEMİR'e , annesine her zaman inanan oğlum Burak ve kızım Feyza' ya bu zorlu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayış için teşekkür ederim.

Son olarak eğitim-öğretim hayatım boyunca, benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan değerli anneme, babama ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Selma DEMİR

İstanbul /2017

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ergenlerin kişilerarası problem çözüme becerileri ve empatik eğilimleri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ergenlik dönemi yaşanan fiziksel ve duygusal değişimler açısından sıkıntıların yaşandığı bir dönem olduğu gibi ilişkiler açısından da bireyi zorlayan bir dönemdir. Bu dönemde birey çevresinde bulunan insanlarla problemler yaşayabilmektedir. İlişkilerin zarar görmemesi için yaşanan problemlerin yapıcı yollarla çözümlenmesi çok önemlidir. Her bireyin ilişkilerinde ihtiyaç duyduğu en derin duygu anlaşılmasıdır. Ancak bireyin karşısındaki kişi tarafından anlaşılması için önce o kişiyi anlaması gerekir. Kişilerarası ilişkilerde empati kurma problem çözüme becerilerinde en etkili yollardan biridir.

Her bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler birbirinden farklıdır. Bireylerin sahip oldukları değerleri, inançları, bakış açıları ve ihtiyaçları bu ilişkileri etkiler. Bireyin ilişkilerinde yaşadığı problemlere getireceği çözümlerde sahip olduğu değerlerin önemli etkileri vardır.

Bugüne kadar ergenlerin gerek kişilerarası problem çözüme becerileri gerekse empatik eğilimleriyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmaların hiçbirinde ergenlerin kişilerarası problem çözüme becerileri ve empatik eğilimleri değerler ile birlikte incelenmemiştir. Bu eksiklik sebebiyle böyle bir çalışma yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışmada İstanbul il merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözüme, empatik eğilim ve değer düzeyleri istatistiksel olarak analize tabi tutulmuş ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların ve sunulan önerilerin eğitimcilere ve araştırmacılara faydalı olmasını temenni ederim.

Selma DEMİR

İstanbul /2017

ÖZ

ERGENLERİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Selma DEMİR

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ

Haziran- 2017, 91 + XI sayfa

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri, empatik eğilimleri ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan 323 kız 251 erkek olmak üzere toplam 574 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”, empatik eğilimlerini belirlemek için “KA-S_ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği”, insani değerlerini belirlemek amacıyla da “İnsani Değerler Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizi için “Yapısal Eşitlik Modeli” ne göre AMOS 16 Programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen istatistiksel bulguların anlamlılığı .001 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin empati ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre ergenlerin empati eğilimlerinin artmasıyla kişilerarası problem çözme becerilerinin de artacağı söylenebilir. Ergenlerin empatik eğilimleri ile değerleri arasında pozitif yönlü

bir iliŖki olduğu belirlenmiŖtir. Ayrıca araŖtırma sonuçları ergenlerin kiŖileraralesi problem çözme becerisi ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü doğrusal bir iliŖki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle ergenlerin sahip olduğu değerler artarsa kiŖilerarası iliŖkilerde de artış olacaktır.

Anahtar kelimeler: Ergen, kiŖilerarası problem çözme becerisi, empati ve insani değer.



ABSTRACT

THE INTERPERSONAL PROBLEM SALVING SKILLS OF THE TEENAGERS AND THE REVIEW OF THEIR EMPHATIC TENDENCY IN TERMS OF THE VALUES THEY CURRENTLY HAVE

Selma DEMİR

Master, Psychological Councelling and Guidance

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Bülent DİLMAÇ

June- 2017, 91 + XI Pages

The aim of the study is to present the predictive interpersonal problem solving skills of the teenagers and the emphatic tendency amongst the values they have and to test the model by means of this relation.

The study group of the research consists of 574 students 323 of whom are girls and 251 of whom are boys attending different high-schools (anatolian, religious and vocational high schools) in central İstanbul throughout 2016-2017 academic year. The study group of the research has been chosen by random sampling method.

In the study, in order to measure the students ability of problem solving “Interpersonal Problem Solving Inventory”, to identify their emphatic tendency “KA-S_ Emphatic Tendency Scale For The Kids And Adults”, to identify their humanitarian values “The Humanitarian Values Scale” and “Personal Data Form” has been used.

To analyze the data as a result of the application of the measurement tools according to the “Structural Equality Model Amos 16 Programme has been used. The logic of the data obtained as a result of the statistical findings has been studied at the level of .001.

According to the result of the study, the relationship between the interpersonal problem solving skills and the emphatic tendency of the teenagers has been found

statistically meaningful. In terms of this, it can be said that the more the empathetic tendency of the teenagers increases the more the interpersonal problem solving skills increase. It has been found that there is a linear and positive relationship between the empathetic tendency and values of the teenagers. In other words, if the values the teenagers have increase, there will be an increase in the interpersonal, as well.

Key Words: Teenager, interpersonal problem solving skill, empathy and humanitarian value.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZ	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Tanımlar	6
1.8.Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
2.KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Kişilerarası Problem Çözme	7
2.1.1. Problem ve Problem Çözme.....	7
2.1.2. Problem Çözme Yaklaşımları.....	8

2.1.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	11
2.1.4. Kişilerarası Problem Çözme.....	14
2.2. Empati Kavramı	16
2.2.1. Empatinin Tanımı.....	16
2.2.2. Empatinin Bileşenleri	20
2.2.3. Empatinin Gelişimi.....	22
2.2.4. Empati İle Karıştırılan Kavramlar	24
2.2.5. Empati İle İlgili Kuramlar	26
2.3. Değer Kavramı	27
2.3.1. Değer Tanımı.....	27
2.3.2. Değerlerin Oluşumu	30
2.3.3. Değerlerin Sınıflandırılması	33
2.3.4. Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakışı.....	39
2.4. İlgili Araştırmalar	42
2.4.1. Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar .	42
2.4.2. Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	46
2.4.3. Değer İle İlgili Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM III	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Evreni ve Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ):.....	55
3.3.2. KA-S_ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği:	55
3.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	57
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	57

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	58
BÖLÜM IV.....	59
BULGULAR VE YORUMLAR	59
BÖLÜM V.....	68
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuçlar.....	68
5.2. Öneriler	68
EKLER.....	88
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu.....	88
Ek-2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	89
Ek-3. İnsani Değerler Ölçeği	90
Ek-4. KA-S_ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	91

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Yapısal EŞitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler.....60

Şekil 1. Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Empati Eğilimleri ve Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki Yordayıcı İlişkilerine Yönelik Model.....61

Tablo 2. Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Empati Eğilimleri ve Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki Yordayıcı İlişkilerine Yönelik Model.....62



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu doğrultuda; araştırılan konunun kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Sosyal hayat içinde çevremizle sürekli iletişime geçmek durumundayız. Bu iletişim sürecinde, kurduğumuz ilişkilerde normal olarak zorluklarla ve problemlerle karşılaşabiliriz (Anlıak, Dinçer, 2005). Karşılaşılan bu problemler farklı derecelerde ve çeşitlilikte olabilirler. Bu problem çeşitleri birbirleriyle iç içe geçerek daha büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 1997). Bu problemlerden biri olan kişilerarası problemde etkileşimde bulunulan taraflardan en az biri var olan etkileşim biçimi ile olması gereken etkileşim biçimi arasındaki farkı algılar ve bu fark yüzünden gerginlik hisseder. Bu gerginliği ortadan kaldırmak için girişimde bulunduğu anda engellenmeyle karşılaşır (Öğülmüş, 2006). İşte buradan da yola çıkarak kişilerarası problem çözmeyi, bireyin kişilerarası ilişkilerde içinde bulunduğu durum ile varmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun sebep olduğu gerginliği ortadan kaldırmak için çaba gösterilmesini içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak ifade edebiliriz (Öğülmüş, 2006). Bu süreç içinde, engelleri ortadan kaldırmak, bulunulan şartlara uyum sağlamak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler yer alır (Öğülmüş, 2001).

İnsanlar çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe kadar hayatlarında pek çok problemle karşılaşır. Her bireyin karşılaşılan problemle baş etme şekli kişilik özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bazı bireyler çözüm için etkili yollara başvururken bazıları da problem çözmede etkisiz olabilirler. Karşılaşılan bütün sorunlar, sağlıklı kişilerarası ilişkileri gerektirmekte ve insanların hayatlarını etkin ve

uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için de problem çözme becerilerini kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Yüksel, 2008).

Problem çözme “bilişsel”, “duygusal” ve “sosyal” yönden olmak üzere üç ayrı boyutta ele alınabilir. Bilişsel boyutta problemin kişi tarafından fark edilip, gerçek problemin bulunup çözümüyle ilgili farklı yolların ortaya konulması, çözüm yolları düzenlenmesi, en uygun çözüm yolunun bulunması ve tüm bunların bir bütün içinde ele alınması gibi bazı zihinsel süreçler yer alır. Duygusal boyutta ise özellikle kişilerarası problem çözüme bireylerin sağlıklı bir çözüme ulaşabilmeleri için, hem kendi duygularını hem de karşısındaki kişinin duygularını iyi anlama ve doğru tepkiler geliştirilmesi, aynı zamanda da problemi çözüme oluşabilecek gerilimle baş edebilme yer alır. Sosyal boyutta ise, uzman görüşüne başvurma, daha önce aynı problemle karşılaşan kişilerin nasıl başa çıktıklarını öğrenme ve yazılı kaynaklara başvurma gibi bazı sosyal eylemler yer alır (Sonmaz, 2002).

Bireyin kişilerarası problemleri çözebilmede önüne çıkan engelleri aşabilmesi ve problem yaşadığı kişiyi anlayabilmesi ve problemi daha yapıcı bir şekilde çözebilmesi için kendini o kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması ve onun hissettiklerini ona iletmesi gerekmektedir (Hoxha, 2011). İşte bu noktada empati kavramı iletişimde önemini ortaya koymaktadır.

Hayatımızın her alanında yer alan empati kavramı olarak son zamanlarda daha çok karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bir topluluk içinde yaşamamız sebebi ile sosyal bir varlık olarak her zaman çevremizdeki insanlarla iletişim kurmak durumundayız. Hem psikolojik hem de sosyal gelişimimizin sağlıklı olması için çevremizdeki insanları anlamamız gerekir. İnsanları anlamak yani empati kurmak söylendiği kadar kolay bir duygu değildir. Birini anlayabilmek için kendimizi tamamen o kişinin yerine koymalı ve olaylara onun gözüyle bakmalıyız. Tanımına bakıldığında kendini başkasının yerine koyarak onu anlamaya çalışmak diye kolayca ifade edilen empati kurmak aslında çok zor bir duygudur (Sayar, 2008).

Empati duygu ve algıları içine alan bir süreç olduğu için bu süreçte kişi muhatap olduğu kişinin duygu ve düşüncelerini onun bakış açısıyla anlamaya çalışır. Bir kişiyle empati kurarken o kişinin yaşadığı olaya benzer olayların olduğu anılar

hatırlanır ve o durumda hissedilenlerin ne olduğu karşı tarafa ifade edilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında empatinin sosyal öğrenme teorilerine dayandırıldığı görülmektedir. Bunlardan biri Hoffman'ın empati üzerine yapmış olduğu çalışmadır. Hoffman, psikanalitik sosyal öğrenme teorilerine dayalı bir empati modeli geliştirmiş olup empatiyi başka birinin duygusal durumuna uygun olarak ortaya konulan duygusal bir tepki olarak tanımlamıştır. Hoffman'a göre insanlardaki empatik gelişim basit düzeyde olsa bile bebeklikten itibaren vardır. Bunun en basit örneği de hiçbir sebebi yokken bir bebeğin ağlayan başka bir bebeğe karşılık vermesidir. Çocukluk dönemindeki empati kurma becerisi ile ergenlik dönemindeki empati kurma becerileri aynı değildir. Buradan da anlaşıldığı gibi empati bilişsel bir olgunlaşmayı da gerektirir. Empati kurma becerisi, çocukluk çağında aşamalı olarak gelişir ve ergenlik çağına gelindiğinde başkalarının duygularını anlayabilme kapasitesine ulaşır (Ayten, 2010). Kişideki empati gelişimini çocukluktan itibaren ele alırsak empatinin zamanla gelişebileceğini ya da körelebileceğini göz önünde bulundurmalıyız. Empati yeteneği olumlu bir aile, okul, arkadaş çevresi ve eğitimle geliştirilebilir (Altınoluk, 2014).

Empati teriminin anlamını bilmek empati kurmak için yeterli değildir. Empatinin davranış olarak doğru bir şekilde tamamlanabilmesi için üç unsurun gerçekleşmesi gerekir. "Gelişim psikologlarının düzenlemelerine göre empati, birincisi duygusal öğrenme, ikincisi zihinsel öğrenme ve üçüncüsü davranışsal öğrenme" olarak tanımlanır. Empati kurarken karşımızdakinin sadece duygularını değil davranışlarını duruma ya da olaya bakış açısını da anlarız. Empatinin tam olarak gerçekleşmesi için bu üç empati yeteneğine sahip olunması gerekir: duygusal olarak empati besleme, düşünce olarak empati besleme ve davranışsal olarak empati besleme (Tarhan, 2013).

Empati iletişimde bulunan iki taraf için de yararlı olan bir etkinliktir. Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan ve bu yüzden diğer insanlara yardım eden kişilerin, çevreleri tarafından sevilme olasılıkları da artar (Dökmen, 2009). Empati kurulan kişi kendisinin kabul edildiğini ve kendisine karşı hoşgörülü davranıldığını gördüğünde kendine olan güveni artar. Böylece ileri ki yaşantılarında zaman içinde kendisini engelleyen bazı olumsuz yaşantıları bırakarak, kendine ait bir değerler sistemi oluşturmaya başlar (Dökmen, 1988).

Değer kavramı günümüzde başta sosyal bilimler olmak üzere birçok bilim dalı tarafından çalışılan bir konudur. Değer kavramını bütün branşlar kendine göre tanımladığı için ortak bir tanım yapmak zordur (Dilmaç, Kulaksızoğlu & Ekşi, 2007). Sosyal bilimler açısından baktığımızda değerleri bu kadar önemli yapan insan davranışlarını ele alması ve yorumlamasıdır diyebiliriz (Ulusoy & Dilmaç, 2012). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)'ya göre de değerler insan duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu için birçok sosyal bilimciye göre insan davranışlarını açıklamada temel öneme sahiptir. Değer kavramını insani değerler bağlamında ele alırsak değeri “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” olarak ifade edebiliriz (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

İnsanın her davranışının altında değerleri vardır. Sahip olunan değerler inancı, bakış açısını, kültürünü ve tutumlarını sergiler. Kişinin kurduğu hayaller bile sahip olduğu değerlere göre şekillenir (Ulusoy & Arslan, 2014). Sahip olunan değerler davranışlarımızın yönlenmesinde etkilidir. Gerçekleşmesi istenilen eylemin oluşması beklenen anda istenilen eylemle zıt durumdaki tercihler de bulunur. O zamana kadar değerli saydığımız ve yaşattığımız tutumlar bu tercihin gerçekleşmesini sağlar. Toplumdaki her birey davranışlarını, sahip olduğu değerlerinin şekillendirdiği tutumlar dahilinde gerçekleştirmektedir (Akarsu, 2015).

İnsan tutum ve davranışlarına yön veren değer kavramı, bize değerlerin birçok değişkeni de yordayabileceği fikrini düşündürmektedir. Erikson (1968)' un da ifade ettiği gibi bedensel, toplumsal ve ahlaki açıdan çeşitli değişikliklerin yaşandığı ergenlik döneminde kişisel değerler davranışların ortaya konulması açısından büyük önem taşır (Şen, 2015). Literatüre bakıldığında değer kavramının farklı değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Ancak ergenler ile yapılan çalışmalarda değerlerin kişilerarası problem çözme ve empatik eğilim değişkenleriyle birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebepten ergenlerin problem çözme becerileri, empatik eğilimleri ve değerlerin birlikte incelendiği bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

1.2.Araştırmanın Problem Cümlesi

Ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri ve empatik eğilimleri, sahip oldukları değerler açısından değişiklik göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri, empatik eğilimleri ve sahip oldukları değerler arasındaki varsa yordayıcı ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Birey doğduğu andan itibaren gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak çevresindekilerle ilişki kurar ve onlarla iletişime geçer. Bu iletişimde bazı problemler yaşanabilir. Önemli olan karşılaşılan problemleri daha fazla büyütmeden ve ilişkilere zarar vermeden çözebilmektir. Bireyin sosyalleşmesi ve bir kimlik geliştirebilmesi için yaşanan problemleri çözebilmek çok önemlidir.

Ergenlik döneminde bireylerin sahip oldukları özellikleri ve gelişim hızları birbirlerinden farklıdır. Lise yıllarına denk gelen bu dönemde birey hem çevresinde hem de iç dünyasında fizyolojik, psikolojik, bilişsel ve sosyal boyutlarda değişimler yaşar. Bu zorlu dönemde ergen bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi, karşılaştığı problemi çözebilmesiyle sağlanabilir (Ünüvar, 2003). Bireyin kişilerarası ilişkilerinde problem çözümünde birinci sırada önem arz eden özellik etkili iletişimdir. Etkili bir iletişimde bulunabilmek için bireylerin en azından belli bir düzeyde empati kurabilmeleri gerekmektedir (Pişkin, 1989).

Kişinin sahip olduğu değerler hayatının her alanında karşısına çıkmaktadır. Kulaksızoğlu ve Dilmaç'ın (2000) da ifade ettiği gibi değerler insanların davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda yadsınamayacak bir işleve sahiptir.

Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda yapılan araştırmada ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri ve empatik eğilimlerini sahip oldukları değerler açısından inceleyerek problemin çözümünde ve empati geliştirmede değerlerin önemli olabileceği gösterilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın kişilerarası problem çözme becerileri ile empatik eğilim ve değerleri birlikte incelemesiyle literatüre güncel veri sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar okul ortamında arkadaş ilişkilerinde sorun yaşayan öğrencilere yol gösterme konusunda okul rehberlik servislerine faydalı olacaktır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

- 1.Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçüm araçlarındaki soruları cevaplarırken içten ve samimi cevap verdikleri,
2. Araştırma için seçilen çalışma grubunun, çalışma evrenini temsil ettiği,
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul il merkezindeki anadolu, imam hatip ve meslek liselerinde eğitim gören (9., 10., 11. ve 12. sınıf) öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bilgiler, ölçme araçlarındaki sorularla ve bu ölçüm araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Empati :Bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasına empati denir (Dökmen, 2014).

Kişilerarası Problem Çözme:Bireyin kişilerarası ilişkilerde içinde bulunduğu durum ile varmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun sebep olduğu gerginliği ortadan kaldırmak için çaba gösterilmesini içeren bilişsel ve davranışsal sürece kişiler arası problem çözme denir (Öğülmüş, 2006).

Değer :İnsani değerler bağlamında ele alındığında değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

1.8.Kısaltmalar

İDÖ :İnsani Değerler Ölçeği

KA-S : Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

KPÇE : Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

2.KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan; kişilerarası problem çözme becerileri, empati ve değerler ile ilgili literatür bilgisi özetlenmiştir. Bu bağlamda kişilerarası problem çözme, empati ve değerler ile ilgili tanımlar, gelişimsel süreçler, yaklaşımlar ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar literatür doğrultusunda ele alınmıştır.

2.1.Kişilerarası Problem Çözme

2.1.1. Problem ve Problem Çözme

Problem, proballo (öne çıkan engel) sözcüğünden türetilen Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir (Güçlü, 2003). Problem; bireyin isteklerine ulaşmada önüne atılan engel (Adair, 2000), bu engel ile karşılaştığı zaman yaşadığı bir çatışma durumu (Morgan, 1999) ve bunun karşısında kişinin içsel ve dışsal taleplerine tepki verme durumudur (Hepper ve Petersen, 1982).

Problem bireyin hazırlıksız olduğu durumlarda, birdenbire ortaya çıkan, bireyin çözüm için herhangi bir tepkisinin olmadığı bir durumda iken, çözüm için farklı seçenekler arasından seçim yapmak eylemi olarak da tanımlanmaktadır (Basmacı, 1998). Problemin; bireyin kurmuş olduğu dengenin bozulduğu, birey veya içinde bulunduğu grup için çözülmesi gereken bir sorunun olduğu ve bazı durumlarda bireyin gerçek potansiyelini ortaya çıkaran bir kavram olduğu söylenebilir. Meydana gelen bu durumların algılanması bireyden bireye farklılık gösterebilir. Bireyin hayatında meydana gelen bu değişimlerin birey için yeni ihtiyaçlar meydana getirdiği ve bu durumun yaşamın bir parçası olduğu unutulmamalı, bireyin gelişimi adına ortaya çıkan bu problemlerin çözülmesi gerekmektedir (Sonmaz, 2002, 3).

Birey, yaşamının sağlıklı ve mutlu olmasını istiyorsa karşılaştığı problemleri pozitif katkı sağlayacak şekilde çözebilmelidir. Kişinin karşılaştığı problemler

verimliliğini, hayattan aldığı doyumunu azaltmanın yanında, çevresi ile olan ilişkilerini, sağlığını da kötü yönde etkileyebilmektedir. Sağlıklı ve mutlu bir hayat yaşaması bireyin problemlerini çözebilme yeteneğine bağlı olmaktadır (Basmacı, 1998) .

Bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri kişisel, kişisel olmayan, kişilerarası ve toplumsal problemler olarak dört başlığa ayırmak mümkündür. Kişisel problemler bireylerin en çok karşılaştıkları problem türüdür. Sağlıkla ilgili, duygusal veya davranışsal problemlerin hepsi birer kişisel problemdir. Birey bu problemleri aşmak için bireysel çaba harcamalıdır. Kişisel olmayan problemler; birey ile ilgili olmaktan ziyade çevresel problemler olarak tanımlanabilir. Bu problemlerin nedenleri iyi tanımlandığı sürece çözüme kavuşturulması en kolay problemlerdir. Kişilerarası problemler; diğer bireyler ile kurulan ilişkiler sonucu meydana gelen problemlerdir. Kişilerarası problemler, bazı durumlarda kişisel problemlerin de nedeni olabilmektedir. Toplumsal problemler ise bireyin yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik sorunlarını kapsamaktadır. Bu tarz problemler bireyi sosyal ve psikolojik olarak etkilemekte iken, bireyin çabaları bu problemlerin çözümü için yeterli değildir (Eskin, 2009).

2.1.2. Problem Çözme Yaklaşımları

Bireylerin hayatında problem olmaması veya her an yeni bir problemle karşılaşmamaları mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı problemsiz bir yaşam hayal etmek yerine karşılaşılan bu problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek büyük önem taşımaktadır (Güner, 2000).

Problem çözüm sürecinin başarı ile sonuçlanmasında ki en önemli aşama problemin doğru tanımlanmasıdır. Birey kendisini rahatsız eden, engelleyen durumun ne olduğu konusunda ancak kesin olarak emin olduğunda çözüm yolu için doğru yaklaşımda bulunabilecektir. Bunun yanında yaşanan problemle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olduğunda da çözüm yollarının verimliliğini artıran bir etki yaratılabilir. Birey problem hakkında yeterli bilgi toplandıktan sonra problemi ortadan kaldıracığı düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlemektedir. Problemin çözümüne götürecek en uygun yol olduğu düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulanmaya başlanmalı ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Çözümde başarılı

olunmuşsa aynı noktadan devam edilmeli, başarısız olduğunda ise bir diğer seçenek uygulamaya konulmalıdır (Çam ve Tümkiye, 2007).

Problem çözme kavramına davranışsal yönden bakıldığında, bireyin problem davranışı karşısında daha önceki davranışını değiştirdiğinden dolayı, öğrenmenin bir farklı formu olarak görülmektedir. Sosyal öğrenme yönünden bakıldığında bireyin kendini yönetme süreci olarak görülmekte iken ruhsal alan itibariyle bakıldığında ise etkili davranışların ortaya çıkarılmasına yardımcı olan genel başa çıkma teknikleri olarak görülmektedir (Çam ve Tümkiye, 2008).

Davranışçı yaklaşıma göre; bireyin problem çözme becerilerini geçmiş yaşantılarına göre nasıl değerlendirdiği, problemi nasıl tanımladığı, çözüm yollarını nasıl oluşturduğu, nasıl kararlar verdiği gözlenemediği için bireyin problemin çözümü sürecinde uygulamaya koyduğu, sergilediği gözlenebilir davranışlar problem çözüm sürecinde esas alınmalıdır (Schultz, 1981).

Bilişsel yaklaşıma göre ise, problem çözme süreçleri daha çok; problemi anlamak, farklı çözüm yolları için hipotezler oluşturmak ve bunlar arasından seçim yapmak, çözümleri uygulamak ve kontrol etmek basamaklarından oluşmalıdır (Çam & Tümkiye, 2007).

Sosyal problem çözme modeli, davranış becerilerinin temelinde bilişsel-duyuşsal becerileri temele almakla birlikte, bireylere davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi kavratarak sosyal uyuma katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Olumlu sosyal problem çözme becerileri, bireyler arasındaki bazı olumlu sonuçlarla birlikte anılmaktadır. Sosyal problem çözme eksiklikleri ise çocuklarda olumsuz kişilerarası davranışlar ve saldırganlıkla, genelde akranlar tarafından reddedilmeye, dışlanmaya yol açan özelliklerle anılmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu- Olivares, 2004).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen bu yaklaşım probleme yönelme ve problem çözme becerisi olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Probleme yönelme, bireyin problemin farkında olması, problem durumlarıyla ilgili yaptığı

nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermekte ve problem çözme süreci kapsamındaki güdülendiği bölümdür (akt., Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Probleme yönelme boyutları pozitif ve negatif problem olmak üzere iki bölümden oluşur. Pozitif problem yönelimine sahip kişiler; problemi değişim adına bir fırsat olarak görürler ve değerlendirirler. Problemlerin çözülebileceğine dair inançları yüksek seviyededir, problemleri çözmek için gerekli olan kendine güven, yeterlilik becerilerine sahiptirler. Etkin problem çözenin zaman ve enerji gerektirdiğini bilmektedirler, problemden kaçmaktan, görmezden gelmekten ziyade problem çözme sürecini başlatmayı düşünmektedir (Bilgin, 2010; Bedel, 2011).

Negatif problem yönelimine sahip bireyler ise; problemleri birer tehdit olarak algılamaktadırlar, problemlerin çözüme kavuşabileceğine olan inançları zayıftır, problemlerle yüz yüze gelindiğinde toleransları düşük olduğu için kendilerini üst düzeyde engellenmiş ve mutsuz hissedebilmektedirler. Negatif problem yönelimi, işlevsel olmayan, ketleyici bir bilişsel güdüsel kurgudur (Bilgin, 2010; Bedel, 2011)

Alternatif çözüm üretmenin en temel amacı, problem çözme sürecinde amaca odaklanarak en iyi çözüm yolunu bulmak ve muhtemel birçok çözümleri tanımlamaya çalışarak mümkün olan en iyi çözümü üretmektir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Bedel, 2011; Çam ve Tümkiye, 2007).

İçtepkisel-dikkatsiz yaklaşım: Problem çözme yöntem ve tekniklerini aktif bir şekilde uygulayan işlevsel olmayan problem çözmedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Kaçınan yaklaşım: Erteleme, pasiflik ve bağımlılıkla tanımlanan işlevsel olmayan problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda görmezden gelme, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Kişi probleminin üstesinden gelmekten ondan kaçınmayı tercih etmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2.1.3. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Yaşanan problemlerin, sorunların çözümünü kolaylaştıran faktörler mevcuttur. Bunlar bireyin problem konusu hakkında olumlu düşünme, bireylerin iyi niyetli olması, sorunun çözümü için birden fazla yol olduğuna inanma, çözüm sonucunda her iki tarafın kazanacağını düşünme, sorunlara çözüm yolu ararken farklı bakış açılarıyla yaklaşma, problem çözümünde duyguları da dikkate alma gibi faktörlerdir (Çam ve Tümkaya, 2008).

Problem çözme davranışı, duruma ve zamana göre değişiklik gösterebilmektedir. Problemin özelliğine göre; problem yapısı ile sınırlı kalmadan, sınırların dışına çıkacak yaratıcı yaklaşım, oluşan problemlere karşı tedbirli olma, davranışlarının sonuçlarını önceden düşünme şeklinde sorumlu yaklaşım, bireylerin problemlerin çözümünde aktif olmasına dayanan, probleme değişik açılardan yaklaşabilmeyi içeren, aktif yaklaşım, eski bilgilerine bağlı kalmadan yeni bilgiler edinmeye açık yaklaşım, daha önceki benzer problemler karşısında uygulanan yöntemlerden yararlanmayı temel edinen sistemli yaklaşım, problemi yeniden tanımlama ve değiştirmeyi gerektiren eleştirel düşünme, probleme kolay bir çözüm yolu olarak eski yaşantılardan bilinen ve daha önce uygulanan metotları kullanmak şeklindeki klasik yaklaşım gibi değişik problem çözme şekilleri kullanılabilir (Arslan, 2001).

Problem çözme sürecinde karşılaşılan en önemli zorluklarda biri, bireylerin problemi çözüme kavuşturmak için herhangi bir çaba göstermemeleridir. Bireylerin problemlere dizgeli bir şekilde yaklaşıldığı takdirde problemin çözülebileceğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Başka bir ifade ile problem çözme sürecine ilişkin yaklaşımlar sistematik olmasına rağmen bireylerin büyük bir kısmı problem çözüm sürecinde tamamen rastgele bir biçimde değişik yaklaşımlar denemekte ya da hiçbir çaba göstermemektedirler (Güner , 2000).

Etkili problem çözme, bireyin esnek olmasını, yeni durumlara kolay uyum sağlamasını ve problem çözmek konusunda amaca ulaşabilmek için en uygun yöntemleri geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem çözme becerisi, bireyin kişisel ve sosyal iletişim alanlarında meydana gelen problemlerin negatif yöndeki etkisini önemli derecede azaltmanın yanında, bu durumların yaşanması sonucunda bireyin

yaşayacağı stresin olumsuz etkisini azaltmada önemli bir başa çıkma mekanizması görevi görmektedir. Hayatlarında meydana gelen problemleri etkili bir şekilde çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha yüksek düzeyde kaygı ve güvensizlik hissi yaşadıkları ve bunun yanında duygusal problemleri daha fazla yaşadıkları görülmektedir (Arslan, 2001).

Bireyler gündelik hayatlarında, problem çözmeye yönelik pek çok farklı durumla karşılaşabilirler. Alışverişin nereden nasıl yapılacağı, işyeri müdürüne bir isteğini nasıl anlatabileceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği gibi durumlar bireyler için bunlara örnek sayılabilir. Bu durumlar karşısında bireylerin davranışlarının birbirlerinden farklılık göstermesi doğaldır. Birbirine benzeyen problemler karşısında bazı bireyler çözüm için kısa bir süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, diğer bireyler çözüm yolunu bulabilmek adına daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. Bireyler karşılaştıkları sorunlar karşısında genellikle kişisel deneyimlerine, toplumun geleneklerine veya otoriter figürlere başvurarak bunlara uygun çözümler buldukları görülmektedir (Karasar, 1994, 23).

Davidson, Deuser, Sternberg (1994) tarafından ise problem çözme süreci; bireyin an itibari ile içinde bulunduğu problemlili durumdan, bireyin kendi istediği duruma ve şartlara ulaşmak için gösterdiği çaba olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre bireyin uygun çözüm yolu bulmak için üst bilişsel süreçler önemli bir yer tutmaktadır. Önemli bir yer tutan bilişsel süreçler problem çözen bireye; problemin tanımlanmasında, gerçek problemin ne olduğunun belirlenmesinde ve çözüme nasıl ulaşılabileceğinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Buna göre tüm problemlili durumlarda görülen ortak üç özellik mevcuttur. Bunlar; veriler, amaç ve engellerdir. Veriler; o anki problemlili durum hakkında elde olan bilgilerdir. Amaç; problemin çözüme veya istenilen duruma ulaşmasıdır. Engeller ise var olan durumla ulaşılacak istenen durum arasındaki güçlüklerdir (akt., Yıldız, 2003).

Bireylerin aralarında yaşadığı sorunların nedenleri çok farklı olabilmektedir. Bireylerin sorun yaşadığı birey ile arasındaki ilişkinin önemine bağlı olarak problem çözme stratejilerine karar verdiklerini belirtmiştir. Bu stratejiler geri çekilme, yatıştırma, güç kullanma, uzlaşma ve yüzleşme stratejileridir. Bireyin problem

yaşadığı birey hakkındaki düşünceleri problem çözme sürecini olumlu veya olumsuz etkiler (Johnson ve Johnson, 1995).

Problemleri çözebilmek için öncelikle problemin ne olduğunu doğru bir şekilde saptamak ve probleme uygun bir çözüm yolu belirlemek gerekir. Problemin ne olduğu konusunda doğru bir tanılama yapabilmek için de sorunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir (Bedel, 2011).

Problem çözmeye kullanılan başa çıkma stratejileri; bireyin içinde bulunulan problemlili durumu algısal olarak, bilişsel başa çıkma stratejilerinden yararlanarak yeniden düzenleme olarak açıklanan problemlili durumu yeniden oluşturma, bireyin problem çözme güçlüğüne mantıklı nedenler bularak problemleri ile başa çıkmanın verdiği kaygıdan kurtulmaya çalışma şeklinde açıklanan bilişsel rasyonalizasyon, bireylerin eylemlerini, belirledikleri hedefler, plânlar, benlik durumları doğrultusunda düzenlemeleri şeklinde açıklanan hareket boyutlarından oluşmaktadır (Heppner ve Krauskoph, 1987).

Problem çözme süreci ile ilgili faaliyetler; duygusal süreç, bilişsel süreç ve davranışsal süreç olmak üzere üç başlığa ayrılmaktadır. Duygusal süreç; duygusal başa çıkma stratejileri, duygusal eylem üzerinde etkileyici ve destekleyici faktörler ve davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bilişsel süreç; bilişsel başa çıkma stratejileri, bilişsel süreçler aracılığıyla davranışların düzenlenmesi, bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri gibi faktörlerden etkilenirken, davranışsal süreç; daha önce denenmemiş davranışlar, önceki davranışların etkisiz olmalarının nedeni, davranışların işlevsel sonucu, bireyin çabası ve sabrı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Budak, 1999).

Bireylerin problem çözme becerilerini etkileyen bir diğer unsur da ebeveyn tutumudur. Eğer ebeveynler çocuklarını yetiştirirken koruyucu bir tutum sergileyip çocuklarının problemlerini üstlenerek kendileri çözüme kavuşturduysa, çocuklarının problem çözme becerilerinin gelişmesini engellemektedirler. Koruyucu tutum ile yetişen bireyler problemlerden kaçınan, problemleri aşmak için mücadele etmeyen bireyler olmaktadır. Demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin yetiştirdikleri bireyler ilerleyen yıllarda problem çözme becerisi sergilemekte daha başarılı

olmaktadır. Bu tutum ile yetişen bireyler empati kurabilen, sosyal ilişkilerde başarılı, özgüveni yüksek bireyler olarak yetişmektedirler (Özkan, Akgün, Yanardağ ve Yüceer, 2014).

2.1.4. Kişilerarası Problem Çözme

Kişilerarası problem çözme, bireyin problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme süreci olarak tanımlanabilir. Kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözme içerisinde yer almaktadır (Terzi, 2001).

Kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözme olarak değerlendirilebilir (Çam ve Tümkaya, 2008). Sosyal problem çözmedeki “sosyal” sıfatı probleme reel dünyada yani problemle karşı karşıya kalındığında gerçekleşen problem çözme sürecini ifade etmektedir. Sosyal problem çözme bireyin sosyal yaşantısında karşılaştığı problemleri tanımlaması, problemler karşısında etkili çözüm yolları bulması, bu süreçte oluşan değişikliğe uyum sağlaması, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Maydeu-Olivares ve D’zurilla, 1996).

Kişilerarası sorunları daha etkili bir şekilde çözebilmek için önerilen sistematik modeller arasında en çok kabul gören D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modelidir (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Sosyal problem çözme yaklaşımı kapsamında kişilerarası problem çözme; probleme olumsuz yönelme, yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ısrarcı-sebatkâr yaklaşım olarak boyutlandırılmıştır (Çam ve Tümkaya, 2007).

Probleme olumsuz yaklaşım; insanlar arasında bir problem meydana geldiğinde, yaşanan çaresizlik, karamsarlık ve hissedilen üzüntü gibi ağır olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgilidir. Yapıcı problem çözme; insanlar arasında bir sorun yaşandığında bireylerin etkili ve yapıcı biçimde problemin çözümünde aktif olan, olumlu katkı sunan duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilidir. İsrarcı-sebatkâr yaklaşım; bireyin, diğer insanlar ile ilişkilerinde problem çözümü için ısrarlı bir şekilde çaba, emek harcamayı ortaya koymasındadır. Kendine güvensiz yaklaşım ise herhangi bir problemi çözebilme konusunda kişinin sahip olduğu güven eksikliğini

ifade ederken, sorumluluk almama ise; problem çözme konusundaki sorumluluk almamayı ifade etmektedir (Çam ve Tümkaya, 2007).

Kendilerini problem çözme konusunda başarılı hisseden bireylerin diğer bireylere göre problem çözmeye karşı motivasyon düzeylerinin daha yüksek, problemlerini hayatın olağan bir parçası olarak kabul eden ve çözüm bulma konusunda aktif rol alan, etrafındaki bireyleri gözlemleyerek öğrenen, daha kararlı, dikkatli ve sezgili kişiler oldukları kabul edilmektedir (Heppner ,1978).

Problem çözme konusunda beceri sahibi olan bireylerin özellikleri; yeniliğe açık olmaları, fikirlerini söylemekten çekinmeyen, sorumluluk sahibi, alternatif çözüm yolları üretme konusunda pratik, zeki ve dikkatli, buldukları bu çözüm yollarını uygulama konusunda cesur, kendine güvenen, enerjik, aktif olmaları ve yaptıkları uygulamalar konusunda verim almaları şeklinde sıralanabilir (Terzi, 2001).

Problem çözme becerileri bakımından kendilerini yetersiz olarak algılayan bireylerin problemden kaçınan, denetimden yoksun kişiler oldukları görülmektedir (Heppner ve Krauskoph, 1987).

Problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algılamayan bireylerin kendilerini yeterli hisseden bireylere oranla daha fazla kişisel problemler rapor ettikleri, kendilerini daha olumsuz değerlendirdikleri, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve gerçekçi olmayan inançlara sahip oldukları, daha fazla fiziksel sağlık bozukluğu belirtileri gösterdikleri ve psikolojik uyum düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Problem çözme becerilerinde kendilerini yeterli olarak algılamayan bireylerin, kendilerini yeterli algılayanlara oranla, daha yüksek oranda suçlayıcı başa çıkma biçimlerini kullandıkları bulunmuştur (Nezu, 1985).

Kişilik özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalarda kendilerini problem çözme becerilerinde yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin, ve Heppner, 1993). Problem çözme konusunda kendilerini etkisiz algılayan bireylerin akılcı olmayan inançları, fonksiyonel olmayan tutumları, bilişsel çarpıtmaları, psikolojik

uyum düzeyleri, otomatik düşünceleri, çaresizlik ve umutsuzluk düzeylerinin kendilerini etkili problem çözücü olarak algılayan bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kendilerini etkisiz problem çözücü olarak algılayan bireyler düşük benlik algısına sahipken, kendilerini etkili problem çözücü olarak algılayan bireyler yüksek benlik algısına sahiptir (Topal, 2011).

Kişilerarası sorunların nedenleri bireyden bireye farklılık gösterdiğinden çeşitlilik arz etmektedir. Bunlara örnek olarak bireylerin etrafında olan maddi ve manevi kaynakların paylaşılabilmesi, psikolojik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, bireyin ait olduğu toplumda güç ve statü elde etmesi verilebilir (Bedel, 2011).

2.2. Empati Kavramı

2.2.1. Empatinin Tanımı

Empati kavramı Eski Yunancada En (iç, içinde) kelimesiyle patos (duygu) kelimesinin köklerinden türeyen empatheia sözcüğü fiziksel etki, duygu, özel ilgi anlamlarında kullanılmaktaydı. Kavram, Lipps (1897) tarafından Almanca einfühlung (içinde hissetme) sözcüğüne adapte edilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Titchener, 1909 yılında einfühlung terimini, eski Yunancadaki "empatheia" teriminden yararlanarak İngilizceye "empathy" olarak çevirmiştir (Dökmen, 2005).

Titchener 1909'da Almanca kelimeyi İngilizceye "empathy" olarak çevirip bireyin objeleri insanlaştırarak kendisini hayali şekilde onların içinde hissettiği süreç olarak tanımlamıştır (Batson, Fultz & Schoenrade, 1987). Böylelikle empati kavramının psikoloji literatürüne girişi sağlanmıştır. Özellikle son zamanlarda sık sık karşılaştığımız empati kavramının tanımı için literatüre baktığımızda pek çok araştırmacının üzerinde uzlaştığı Rogers'ın tanımına gelene kadar empati kavramı için pek çok araştırmacı kendine ait bir tanım yaparak empati kavramına farklı boyutlar ve anlamlar katmışlardır (Metz, 2005).

Literatürde farklı tanımlara rastlamamızın sebeplerinden biri ise empatinin duygusal ve bilişsel olmak üzere iki farklı boyutta sınıflandırılmasıdır (Moore, 1990, akt., Gürtunca, 2013). Duygusal tanımlarda empati için dinleyici ile konuşmacının aynı duyguları paylaşmasının altı çizilirken; bilişsel tanımlarda ise dinleyicinin

olaylara konuşmacının bakış açısıyla bakarak konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlaması olarak belirtilmektedir (Bierhoff, 2002; akt., Grtunca, 2013).

Batson (1991) empatinin kavramsallaştırılmasının 1950'ler, 1960'lar ve 1970'ler olmak üzere üç dönemde incelenebileceğini belirtmektedir (akt., Grel, 2011). 1950'lerde empati kavramına bilişsel ağırlıklı bakılmıştır. Empati kavramı bu yıllarda bireyin kendini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. 1950'lerde yapılan tanımları incelediğimiz zaman Scheler'e (1954) göre empati başkasının yaşantısını bir daha üretmek değildir; duygusal tepkinin tonunun gözlemcinin kişiliğı ve kişilerarası ilişki faktörüyle renklenmesidir. Buna göre empati diğerk kişinin duygularına uygun bir tepki olduğı halde birebir onun duygularının kopyası değildir. Çünkü her birey duygusal tepki verirken kendi öğrenme çevresine bağılı kalarak empati sürecinde şiddeti ve miktarı kişiden kişiye değışen duygusal tepki verir. Blackman, Smith, Brukman ve Stern (1958) ise, empati kavramının, özdeşleşme ve sempati kavramlarından farklı olduğunu vurgulayarak empatiyi başkasının ayakkabısını giydikten sonra zorlanmadan kendi ayakkabılarını giyebilme becerisi olarak tanımlamıştır (akt., Duru, 2000).

1960'lı yıllarda empatinin duygusal yönünün altı çizilmiştir. Empati için bilişsel yön ön koşul olmasına rağmen empati için yeterli değildir, önemli olan karşımızdaki bireyin hissettiğı duyguları birebir hissetmektir. Bu yıllarda yapılan tanımlara baktığımız zaman Kolhberg (1969) empatiyi, başka bir bireyin rolüne bürünme ya da başka bireyin bakış açısından bakabilme süreci olarak tanımlamıştır (akt., Dökmen, 2005). Feshbach ve Roe (1968), empatinin bilişsel yapısını eleştirmişler ve empatinin başka bireyin duygusal tecrübelerini anlama ve bunlara göre duygusal tepkiler verme olduğunu söylemişlerdir.

1970'lerde empati muğlak yapısından arındırılarak daha dar anlamda kullanılmıştır. Bu yıllarda empati, karşımızdaki bireyin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun bir tepki verme olarak tanımlanmıştır. Yani empati kuran kişi kendine değıl karşısındaki bireye odaklanarak konuya "ben ne hissediyorum" diye değıl "o ne hissediyor" diye yaklaşır. Kohut (1971)'a göre empati başka bir bireyin iç yaşamına katılarak içe bakış geliştirmesi ve o kişinin duygu ve düşüncelerini anlama

yeteneğidir (akt., Gürtunca, 2013). Clore ve Jeffrey (1972)'e göre ise empati bir bireyin karşısındaki kişiymiş gibi aynı duyguları bizzat hissetmesidir.

1980'lerde ise empati kavramının hem bilişsel boyutunu hem de duygusal boyutunu içeren görüşler çoğalmıştır (Dökmen, 2005). Rushton (1981)'a göre empati bireyin karşısındaki kişiden algılamış olduğu duygu durumuna göre verdiği duygusal tepkidir (akt., Duru, 2000).

Davis (1983)'e göre empati bir boyutu olan bir yapı değildir aksine empatinin çok boyutlu bir yapısı vardır. Buna göre empati en genel tanımıyla karşımızdaki bireyin gözlemlenebilen deneyimlerine karşı sergilenen bireysel tepkilerdir. Davis (1983)'e göre empatiyi oluşturan yapılar: Bakış açısını alma (Perspectivetaking), Hayal gücü (Fantasy), Empatik ilgi (Empathicconcern) ve Kişisel stres/sıkıntıdır (Personaldistress). Bu dört kişisel özellik (ayırt edici nitelik) empatinin genel tanımına uygundur. Empatinin çok boyutlu doğasını savunan Davis empatiyi tanımlamak için "dispositionalempati" terimini kullanmış ve empatinin fitrattan kaynaklı bir kişilik özelliği olduğunu söylemiştir.

Eisenberg ve Strayer'e (1990) göre empati, başka bir bireyin duygusal durumuna ve bilişsel konumuna yanıt olmak için meydana gelen ve bu durumlarla aynı doğrultuda olan tepkidir (akt., Uzunkol, 2014).

Cronbach(1995)'a göre empati karşımızdaki kişiyi tanımak ve anlamak için onun bakış açısından bakmaktır. Hoffman (2000)'e göre empati, bireyin kendi durumundan çok karşısındaki bireyin durumuna uygun bir biçimde duygusal tepki vermesidir. (akt., Uzunkol, 2014). Goleman (2000)'e göre empati diğer bireyleri anlamak onların gelişimlerine yardım etmek, çeşitliliği ve politik farkındalığı arttırmak için zorunlu becerilerden biridir. Empati, karşımızdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlayıp kendimizi onun yerine koyarak onu anladığımızı ona hissettirme ve iletme sürecidir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000: 11). Empati bireyin olayları veya durumları değerlendirmek için olaylara veya durumlara karşısındaki bireyin penceresinden bakarak onun gibi düşünme ve davranışta bulunma yeteneğidir (Kabapınar, 2002). Baron ve Cohen (2004)'e göre empati kendi kendine ve doğal bir şekilde karşımızdaki bireyin duygu ve düşüncelerine uygun davranmaktır.

Ioannidou ve Konstantikaki (2008) ise empati için, dünyaya başkasının gözleriyle bakmak tanımını yaparlarken bir bakıma, rastgele bir konuda başka bir bireyin neler düşüneceğini ve hissedeceğini hayal edebilme yeteneğinin altını çizmektedirler.

Rogers (1983)'a göre ise empati karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde anlamak için kendimizi onun yerine koyarak olaylara veya durumlara onun perspektifinden bakmamız ve onu anladığımızı ona iletmemizdir (akt., Hackney ve Cormier, 2008).

Empati hakkında çeşitli tanımlar olmasına rağmen günümüzde en sık kullanımı şu şekildedir; Empati, bir bireyin, kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empati üç öğeden oluşmaktadır (Dökmen, 2005):

1.Eğer birey karşısındaki diğer bireyle empati kurmak istiyorsa kendisini kısa bir süreliğine onun yerine koymalıdır. Böylelikle onun rolüne bürünerek olaylara veya durumlara onun penceresinden onun bakış açısıyla bakmış olur. Bu deneyimi sonucunda kendi yerine geçerek diğer bireyin dünyayı algılama biçimini kavrar. Eğer birey kendi yerine geçmez diğer bireyin rolünde kalmaya devam ederse empati kurulmuş sayılmaz. Diğer kişi ile özdeşim kurmak veya ona sempati duymak empati ile aynı şey değildir.

2.Empati kurmak için karşımızdaki kişinin hem duygularının hem de düşüncelerinin her iki etkinliğini doğru olarak anlamak gerekir. Karşımızdaki kişinin ne hissettiğini hissetmek duygusal nitelikli bir etkinlik, ne düşündüğünü anlamaya çalışmak ise bilişsel nitelikli (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma) bir etkinliktir. Bilişsel rol alma etkinliği, duygusal nitelikli (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma) etkinliğinin ön şartıdır.

3.Empati yapan kişi zihninde oluşan empatik anlayışı karşısındaki kişiye iletmelidir. Eğer iletmezse empati süreci yarım kalır.

White (1997), bireylerin empati kurarken dikkat etmesi gereken davranışları şöyle sıralamaktadır:

1) Empati kuracak kişinin ilgisinin odak noktası empati kuracağı diğer kişi olmalıdır.

2) Empati kuran kişi, empati kurduğu diğer kişiyi dinlediğini ona gerek sözel yöntemlerle gerekse sözel olmayan yöntemlerle ifade etmelidir.

3) Empati kuran kişi, empati kurulan kişinin hissetme yaklaşımını tanımalı ve ona cevap vermelidir.

4) Empati kuran kişi karşısındaki kişinin duygularının ne olduğunu sezgisel olarak anlayabilmeli ve bunun karşısındaki kişinin duyguları olduğunu farkında olmalıdır.

5) Empati kuran kişi empati kurduğu diğer bireye onu doğru şekilde anladığını yansıtmalıdır.

6) Empati kuran kişi, empati kurulan kişinin duygularının değerlendirilmesini değil geçici bir analizi yapılmalıdır.

7) Empati kurulan kişi, empati kuran kişinin kendisini doğru anladığını hissetmeli ve kendini gerektiği gibi ifade etmeye devam edecek gibi hissetmelidir (akt., Yontar, 2013).

2.2.2. Empatinin Bileşenleri

Michaels'a (1985) göre empati tanımlarında rastlanan görüş farklılıklarının benzerine empatinin bileşenleri hakkındaki görüşlerde de rastlanmaktadır (akt., Görtunca, 2013).

Patterson (1974)' a göre empati dört boyutta gerçekleşir:

- Birinci adım; duygudaşlık kuran kişinin diğer kişiyle iletişime geçmesi.
- İkinci adım; diğer kişiyle iletişim kurularak içinde bulunduğu durum ve bilişsel yönün anlaşılması.
- Üçüncü adım; diğer kişinin iletişim ve davranış niteliklerinin açıklanması.

• Dördüncü adım; diğer kişinin dünyasının ve bakış açısının algılanması olarak açıklanmaktadır. Son adımda bireye anlaşıldığını hissettirebilmek için ilişkisel bir yaklaşım sergilenir ve lazımsa bireye yardım edilmesi sağlanmalıdır. (akt., Gürüz ve Eğinli, 2008).

Morse ve vd. (1992) göre empati bileşenleri aşağıdaki gibidir:

1. Duygusal: Diğer bireyin içsel duygularının veya psikolojik vaziyetinin paylaşılması ve öznel olarak deneyimleşmesi yeteneği.

2. Etik: Diğer bir bireye empati ile yardım etmek için içeriden gelen bir arzu duymak.

3. Bilişsel: Diğer bireyin perspektifinin ve duygularının nesnel tutumlarından anlaşılması ve entelektüel niteliklerinin açıklanması becerisi.

4. Davranışsal: Diğer bireyin perspektifinin anlaşılması için iletişim ile yanıt verilmesi (akt., Gürüz ve Eğinli, 2008).

Günümüzde empatinin dört ana bileşeni olduğu kabul edilmektedir (Karabağ, 2003).

2.2.2.1. Algısal Empati

Empatinin algısal bileşeni bireyin, karşısındaki bireyin duygularıyla ilgili tecrübesinde ilk basamaktır. Empati kuracak birey, karşısındaki bireyin sergilediği davranışa, jeste, mimiğe, yüz şekline, ses tonuna ve içeriğe ilişkin tüm bilgilere dikkat etmeli, tüm bunları dikkatlice algılamalıdır; çünkü empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bu işaretler üzerinden aktif olabilir (Karabağ, 2003).

2.2.2.2. Bilişsel Empati

Karşıdaki bireyin fikirlerini, gereksinimlerini, hislerini anlamaktan oluşan bilişsel bir süreçtir (Ceyhan, 1993). Bilişsel empati karşımızdaki bireyin tecrübelerinin, hislerinin ve fikirlerinin anlaşılması olarak da açıklanabilir. Karşımızdaki bireyin hislerinin ve fikirlerinin nedenini bilmemiz bu his ve fikirleri paylaştığımız anlamına gelmemektedir. Bireyin empati kurduğu diğer bireyin hislerini yaşamadan onu bilişsel olarak anlamasıdır. (Yıldırım, 2003). Bu kapsamda

karşımızdaki bireyin hislerini ve fikirlerini öğrenmede sözel ve sözel olmayan ipuçlarını kavrayabilme yeteneği önem arz etmektedir (Davis, 1983).

2.2.2.3. Duygusal Empati

Empati kuran kişi ile diğer kişi arasında yaşanan karşılıklı bir duygusal tecrübedir (Yıldırım, 2003). Kuramcılara göre empatinin duygusal yönü karşımızdaki bireyin duygularına karşı hassas olabilme ve bu duyguları paylaşabilme yeteneğidir (Rogers, 1980, Strayer, 1995; akt., Yılmaz Yüksel, 2003). Duan ve Hill (1996)'ya göre duygusal empati karşımızdaki bireyin hislerini hissederek ona duygusal tepkiler vermektir.

2.2.2.4. Bildirim Bileşeni Olarak Empati

Empati, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru bir biçimde kavrama ve bunu karşı tarafa uygun yöntemlerle ifade etmektir. Bu ifade edişin iki yöntemi bulunmaktadır; bunlar: sözel ifadeler ve sözle olmayan ifadelerdir (Dökmen, 2005). Fakat geri bildirimde bulunma üzerine çocuklarda ve yetişkinlerde yapılan araştırmalarda geri bildirim çok az rastlanmıştır (Karabağ, 2003).

2.2.3. Empatinin Gelişimi

Empati becerisinin, doğuştan geldiğini savunan ve empatinin, tecrübe yoluyla kazanıldığını savunan iki farklı görüş mevcuttur. Dünyaya yeni gelen bireylerin, dünyaya gelmeleri ile çevredeki diğer bireylerin duygularına ve yüz ifadelerine tepki vermeye başlamaktadırlar. Bu nedenden dolayı bebeklerin empati ile ilgili biyolojik bir eğilimle doğmuş olabilecekleri görüşü kabul görmektedir (Kahraman ve Akgün, 2008).

Gelişimsel boyut açısından yapılan açıklamalarda empatinin oluşumunda erken dönem anne-çocuk ilişkisinin önemine dikkat çekilmektedir. Empatinin bilişsel, duygusal ve motivasyon boyutlarının olmasının yanında ilk olarak duygusal boyutun oluştuğu söylenebilir. Duygusal boyutun gelişmesi bebek anne ilişkisinin kurulması ile başlar. Bilişsel gelişimle beraber duygusal boyutta da değişim oluşur. Empatinin duygusal ve bilişsel boyutları birbirlerine paralel olarak ilerleme gösterir (Gülseren, 2001).

1.5 yaşı civarında ki bebeklerin duygularının çeşitlenmesi bilişsel özelliklerin gelişmesi gibi özelliklerle bakım verenlerin kendileriyle ilgilenirken gösterdikleri duygularını doğru olarak algılayabilmeleri ve buna uygun tepki vermeleri empatik tepkiler olarak kabul edilmektedir (Kahraman ve Akgün, 2008)

Olgun empati meta bilişsel özelliklere sahip olmalıdır. 4-5 yaşından önce birey empati kurabilir, fakat meta bilişsel farkındalık düzeyi düşük olacaktır. Meta bilişsel empati; kişinin hem bilişsel olarak kendi duygusuna sahip olması hem de diğerlerini kendinden ayrı ve bağımsız duygusallığı olan varlıklar olarak görmesi anlamına gelmektedir (Hoffman, 2001).

Hoffman (2001)'a göre empati bebeklikten itibaren 6 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; evrensel empatik sıkıntı, benmerkezci empatik sıkıntı, yarı benmerkezci empatik sıkıntı, durumun ötesindeki empatik sıkıntı, gerçeğe uygun empatik sıkıntı, grupsal empatik sıkıntı aşamalarıdır.

Evrensel empatik sıkıntı; ilk bilinen bebeklerin diğer bebeklerin ağlamasına ağlayarak karşılık vermesidir. Farkında olmadan gösterilen empatinin ilk belirtisidir. Benmerkezci empatik sıkıntı; 11-12. ay civarlarında bebekler yine diğer bebeğin ağlamasına karşılık ağlarlar, ancak bu davranışı kendi sıkıntılarını azaltmak için yaparlar. Yarı benmerkezci empatik sıkıntı; 13- 14. aylardan başlayarak, bebeğin empatik ağlaması, sızlanması daha nadir olmaya başlar, öpme, kucaklama, yardım için birini çağırma gibi davranışlarda bulunmaya başlarlar. Gerçeğe uygun empati; 2 ve 3 yaş civarında çocuklar diğerler bireylerin içsel durumlarının kendilerinden farklı olduklarını fark etmeye başlarlar. Çocuklar artık bilinçli olarak, diğerlerinin bakış açısını alırlar ve daha uygun yardımda bulunarak empati kurmaya başlarlar. Durumun ötesindeki empatik sıkıntı; çocuklar diğer bireylerin sadece belli durumlarda değil günlük hayatlarının her bölümünde neşe, korku, öfke, üzüntü, düşük özgüven gibi duyguları hissettiğini fark etmeye başlarlar. Empatinin son aşamasında ise kişi sadece bireylerle değil, aynı zamanda grupların sıkıntılı hayat şartlarına da empati göstermeye başlar. Hoffman, bebeklik dönemindeki empatiye benzer tepkilerden bahsetse de, gerçek empatinin 7-10 yaş civarında olgun hale gelmeye başladığını belirtmektedir (Hoffman, 2001).

Goleman (2016) bebeklerin ilk doğdukları günden itibaren diğer bebeklerin ağlamasından rahatsız olduklarını belirtmiş ve bunu empatinin ilk örneği olabileceğini belirtmiştir. Allemand vd. (2015) ise empati gelişiminde ergenlik döneminin önemli olduğunu, ergenlik döneminde empati düzeyinde önemli bir yükselme olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.4. Empati İle Karıştırılan Kavramlar

Empati kavramı sıklıkla kullandığımız bazı kavramlar ile karıştırılmaktadır. Burada sempati, içtenlik, özdeşim, benmerkezcilik, sezgisel tanı, yansıtma ve kendini diğerinin yerine koyma gibi empati ile karıştırılan kavramlar kısaca açıklanmaktadır.

2.2.4.1. Sempati

Latince kökenli bir kelime olan sempatinin kelime anlamı birisiyle beraber acı çekmektir (Özbek, 2005). Empati ile sempati kavramlarının birbirine karıştırılmasının sebeplerinden biri kelime yapısı olarak birbirlerine benzerlik göstermeleridir. Empati kuran birey diğer bireylerin duygularına katılmanın yanında, bireyi anlama çabası içindedir (Akkoyun, 1982). Sempati ise bir insanın duygusal durumunu, onun üzüntüsünü ona karşı şefkat göstererek paylaşmaktır (Davis, 1980).

Sempati bireyin karşısındaki insanın duygusal durumunu anlamaktan kaynaklanan duygusal bir cevap olarak tanımlanırken; empati, karşısındaki bireyin duygusal durumunu anlamaktan kaynaklanan, diğer insana etkili bir şekilde karşılık verme olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 2000).

Bir insana sempati duymak demek, o insanın yaşadığı duygu ve düşüncelerine ortak olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak yaşadığı olumlu ve olumsuz duyguları aynı derecede yaşıyoruz demektir. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamak da önem kazanmaktadır (Dökmen, 2005).

2.2.4.2. İçtenlik

Empati ve içtenlik birbirine benzer ve birbiri ile karıştırılan kavramlardır. Empatik anlayış kişinin karşısındaki bireyin iç dünyasını kavrayarak bunu kendi içinde yaşaması iken içtenlik bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılayabilmek için uğraşmasıdır (Akkoyun, 1982).

2.2.4.3. Özdeşim

Özdeşim, bireyin birçok yönü ile başka bir bireye benzemesi yoluyla gerçekleşen, bilinç dışı işleyen zihinsel bir süreçtir. Benzer yönleri olmakla birlikte, özdeşim empatiden farklıdır. Özdeşimde karşıdaki kişinin durumunu anlamakla kalmayıp bunu hissetmeye devam etmek temel gereksinimken empatide ise böyle bir süreklilik söz konusu değildir (Gülseren, 2001). Özdeşim iki kişinin aynı benliği paylaşması durumu iken, empati iki ayrı benliğin birlikte var olmasıdır (Akkoyun, 1982).

2.2.4.4. Benmerkezcilik

Benmerkezcilik ve empati kavramlarının birbirine zıt olduğu söylenebilir. Benmerkezcilik bireyin karşısındaki kişinin rolüne girmesi, onun duygularını anlaması, onun gibi düşünmesi beklenilemez. Empatinin ön şartı ise benmerkezcilikten kurtulmaktır (Dökmen, 2005).

2.2.4.5. Sezgisel Tanı

Sezgisel tanı bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme, formüle etme ve çözüm üretme yeteneği ile ilgilidir Gözlem ve yorumlama sezgisel tanının ayırt edici yönüdür. Karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerine katılım söz konusu değildir. Sadece değerlendirme amaç edinilmiştir. Oysaki empatide her türlü yorumdan ve değerlendirmeden kaçınılır, katılım söz konusudur (Akkoyun, 1982).

2.2.4.6. Empati ve Yansıtma

Empati ve yansıtma birbirlerinden ayrı süreçlerdir. Yansıtma bireyin duygu, düşünce ve eylemlerini karşısındaki bireylere atfetme eylemi olarak tanımlanır. Yansıtma iki noktada empatiden farklılık göstermektedir; ilk olarak yansıtma duygu içermesi çok fazla gerekmeyen bilişsel bir süreçtir, ikincisi ise bireyin kendisinden diğerine yöneliktir (Feshback, 1978).

2.2.4.7. Empati ve Kendini Diğerinin Yerine Koyma

Bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyma, empati kavramıyla ilişkili bir kavramdır. Rogers tarafından empati ilk çalışmalarında bu tanıma benzer olarak tanımlanmıştır. Ancak empati kendini diğerinin yerine koymayı da içeren daha karmaşık bir süreçtir (Davis, 1980).

2.2.5. Empati İle İlgili Kuramlar

Empati kavramını oluşturan temel dinamikler çıkarsama kuramı, rol oynama kuramı ve heyecan yayılması olarak empati olmak üzere üç başlığa ayrılmaktadır (Ünal, 1972).

2.2.5.1. Çıkarsama Kuramı

Bu kurama göre; empati bireyin ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu kurama göre birey kendisinden başka hiç kimsenin iç dünyasını tam olarak bilemeyeceğini savunur. Bireyler sadece kendi psikolojik ve iç dünyaları hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bireylerin gözlenebilen davranış ve hareketleri, gözlenemeyen duygu, düşünce ve psikolojik yaşantılarının etkisi altındadır. Yani bireylerin fiziksel olarak sergiledikleri davranışlar iç yaşantılarının birer yansımasıdır. Bireyler, etraflarındaki diğer insanların fiziki davranışlarını kendi hayatlarından edindikleri tecrübeler ışığında değerlendirerek içsel dünyaları hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Çıkarsama Kuramı, aynı zamanda empatiyi “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” biçiminde açıklayan bir çeşit, başkalarına yüklenen yansıtma olarak da ele almaktadır (Ünal, 1972).

2.2.5.2. Rol Oynama Kuramı

Bu kurum empatiyi açıklamaya yönelik olarak Mead (1934) tarafından geliştirilmiştir. İnsan davranışlarının gözlem sonucunda anlamlandırılması ve yorumlanması temeline dayanır. Rol oynama kuramına göre birey, çevresindeki diğer insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavrar ve onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirir. Bu kuruma göre de bireylerin fiziki davranışları gözlenerek, bu davranışlara anlamlar yüklenmektedir. Rol oynama kuramına göre; çocuk, doğduktan sonra bir benlik kavramı henüz oluşmamıştır. Çocuk, ilk olarak ebeveynlerinin ve çevresindekileri diğer bireylerin davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle görmeye çalışarak değerlendirir. Rol davranışları karmaşıklaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğünü, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur (akt., Ünal, 1972).

2.2.5.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Sullivan (1947) tarafından savunulan bu görüşe göre ebeveyn ile bebek arasında heyecan temelli bir bağlantı vardır ve bu bağın temelinde empati vardır. Bu bağlamda empati anne ile çocuk arasında kurulan bir iletişimdir. Sullivan (1947)'a göre; empatinin en önemli olduğu dönem, çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki dönemdir. Bu kurama göre, birey için heyecansal önemi olan bireyler, özdeşleşme ile anlaşılır (akt., Ünal, 1972). Gelişen teknoloji ile birlikte bireyler zamanlarının büyük bir kısmını sanal ortamlarda geçirmeye başlamışlardır. Bu sanal ortamlar bireylerin ikinci sosyal çevresi olarak görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008). Geçirilen ortam sanal olsa da kişinin karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayarak hareket etmesi sanal ortamda zorbaca davranışların azalmasına katkı sağlayacaktır (Arıcak, Tanrikulu ve Kınay, 2012).

2.3. Değer Kavramı

2.3.1. Değer Tanımı

Son birkaç yüzyıldır sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında araştırma konusu değer kavramı olmuştur. Farklı disiplin alanlarından birçok bilim insanının (psikologlar, sosyologlar, antropologlar, sosyal psikologlar ve kültürler arası psikologlar) değer kavramı üzerinde çalışması bu kavramın sosyal bilimler açısından önemini gösterirken tanımını da zorlaştırmaktadır (Dilmaç, 2007; Yılmaz, 2009). Değer kavramı üzerinde çalışan her bilim dalı kavramın kendisini ilgilendiren boyutunu çekip incelemişken kendisiyle ilgisi olmayan diğer boyutlarını dikkate almamıştır (Güngör, 1993). Buradan hareketle, değer kavramının yapısı ve diğer değişkenlerle ilişkileri günümüze kadar incelenmesine rağmen değerlerin içeriğinin henüz bir netlik kazanmadığını söyleyebiliriz (Dilmaç, 2007; Yılmaz, 2009).

Değer kavramının tanımı için literatüre baktığımızda birçok araştırmacının değer kavramını tanımladığını görmekteyiz. Yapılan değer tanımları incelendiğinde; değerler literatürde, sonu olmayan fikirlerden davranışsal eylemlere kadar her şeyi içine alan oldukça geniş kapsamlıdır. Bu kadar geniş bir alanı kapsayan değerlerin birbirinden farklı tanım ve sınıflamalarının yapılması da doğaldır (Özensel, 2003).

Hansson ve diğerklerine (2010), göre değer soyuttur ve bütün insanlar özlerinde değerlere sahiptirler ve insanlar değerleri hayatta karşılaştıkları durumları anlamlandırmak ve sebeplerini tanımlamak için farklı bağlamalarda kullanırlar. Benzer bir tanım yapan Kahle (1983)' e göre de değerler, genetik mirastır ve yaşamdaki deneyimlerle Şekil alıp zaman geçtikçe de değiştirilemez bir hal alırlar (akt.,Kropp vd., 2003).

Erdem (2003)'e göre değer belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma benzer bir tanım yapan Uysal (2008)'e göre değer bir karşılaştırma aracıdır; Őeim yapılacak durumlar halinde bir durumu diğerine tercih etme sebebidir. Nesbitt ve Henderson, (2003) değer kavramını ahlakın ve dinin anahtarı olarak tanımlayarak değer kavranma ahlaki bakış açısıyla yaklaşmışlardır.

Değer, kaynağı din, insan veya düşünce olabilen; bir inanç, bir ulus veya bir insan tarafından zmsenip yaşatılan her çeşit fiil, sezgi, fikir, norm ya da kıymettir (elikkaya, 1996). Değer, ulusun veya sosyal grubun devamlılığını sağlamak amacıyla üyelerinin çoğunluğunca doğru ve zorunlu oldukları varsayılan ortak fikir, emel, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (MEB, 2004). Tezcan'a (1974) göre değerler bütün kültür ve toplumu anlamlandıran ve önemini arttıran standartlardır. Grimmit (1987)'e göre ise değerler bir toplulukla kısıtlı değildir aksine küreseldir (akt.,Nesbitt ve Henderson, 2003).

Güngör (1993)'e göre değer, bir Őeyin istenilebilir veya istenilemez olduğu hakkındaki inançtır. Halstead ve Taylor (2000)'a göre değerler hem davranışlarımıza rota çizen kurallar hem de belli davranışlarımızın doğru ya da yanlış olduğunu belirleyen ölçüdür. ağlar (2005)'a göre değerler bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer ölçü olarak kendini gösteren kültürel unsurlardır. Başaran (1992)'a göre değerler, bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyerek tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli ve etkin bir unsurdur.

ncl (2000) 'e göre ise değer, bir objeye, varlığa ya da etkinliğe psikolojik, ahlaksal, toplumsal veya estetik açıdan sunulan ehemmiyet ya da üstünlük derecesidir. Ulusoy ve Dilmaç (2012)'a göre ise değer bireyin hareketlerine rota çizen inançların toplamıdır. Doğan (2000)'a göre değer bireyin veya toplumun uygun gördüğü var olma

ya da davranış biçimidir. Santrock (2012)'a göre değerler, gerçekleştirilmesi zorunlu şeylere ilişkin inançlar ve tutumlardır, değerler bizim için önemli olanı kapsar.

Schwartz (1992)'a göre değerler bireyin kendisini, diğer insanları ve olayları değerlendirdiği, hareketlerini seçtiği ve meşrulaştırdığı ölçütlerdir. Değerler konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky (1987), değerleri şu şekilde tanımlamaktadır (akt., Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) :

1. Değerler, objektif düşüncelerden bütünüyle arındırılmamış inançlardır; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler, bireyin hedefleri ve bu hedefleri elde etmede etkili olan davranış halleriyle ilişkilidirler.
3. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
4. Değerler, değişimlere yön veren ölçüt olduğu gibi bireylerin hayatlarındaki insanları, eylemleri ve olayları seçmesinde de ölçüt olarak görev yapar.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.
6. Değerler değişime dirençli yapılar değildirler. Zamanla meydana gelen ihtiyaçları gidermek için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Davranış bilimciler ve sosyal psikologlara göre değerler kişisel tutumları, hareketleri ve bilişsel süreçleri etkilediği gibi kültürel normlarla etkileşimde bulunarak onları yansıtır (Özgüven, 1994). Bireylerin bütün hareketleri dolaylı ya da dolaysız değerler tarafından kontrol edilmektedir. Değer, insana has bütün etkinlikleri, insansal etkinlikler olarak hedeflerine uygun şekilde gerçekleştirilmelerine yardımcı olur. Değerler gerek eylem gerekse bilme noktasında insan varoluşunun temelidir (Günay, 2003).

Aydın (2003), literatürdeki değerlere ilişkin çalışmaları şu şekilde özetlemiştir:

1. İnanışlar içermesi nedeniyle alışkanlık taşırlar.

2. Bireylerin eylemlerini mantık çizgisinde özümsemelerine fırsat verirler.
3. Genellikle beğenilen ve istenilen şeylerdir.
4. Her alanla ilgilidirler ama alanların kendine özgü değerleri vardır.
5. Kaynakları ve kapsamaları farklı olsa da bir şekilde sosyaldirler.

Ulusoy ve Dilmaç (2012) değer tanımlarından yola çıkarak değeri, insani değerler açısından inceleyerek, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü olarak tanımlamıştır.

Gökçe (1994) ise değerlerin genel özelliklerini şu şekilde listelemiştir:

1. Değer bireyin harekete geçmeden önce kendisine çizdiği sınırdır.
2. Kültürler değerlere sahiptir. Ve değerler bu kültürden şekil aldığı gibi aynı zamanda da kültüre de yön verirler.
3. Değerler sosyalleşme sürecinde bireylerle bir olup bireyin kişiliğini oluşturur.
4. Değerler kişinin gerek bilişsel gerekse duygusal süreçlerini tamamlayan ifadelerdir.

2.3.2. Değerlerin Oluşumu

Değerler, içinde yaşadığı toplumu ve toplumun ahlaki çöküşünü sınırlayan topluma hareket katan faktörlerin başında gelmektedir. Teknoloji ile küreselleşen dünyada yeni düşünceler, bakış açıları farklı değer yargıları ve insan davranışları bu doğrultuda biçimlenmektedir. İnsan davranışlarının çıkış noktası özümşenen değerlerdir (Gömlüksiz, 2007). Buna bağlı olarak insanı ve toplumu incelemede değer kavramı ve oluşumu büyük önem kazanmaktadır. Literatürde değerlerin oluşumu ile ilgili çeşitli kuramlar mevcuttur. Değerlerin oluşumu ile ilgili kuramlar incelendiğinde psikodinamik, davranışçı, insancıl, bilişsel eksende toplandığı görülmektedir (Şen, 2015).

Psikodinamik kuramların çıkış noktası Freud'un psikanalitik kuramıdır: fakat çıkış noktası psikanalitik kuram olmasına rağmen bazı farklılıklar vardır. Bu farklılığı ortaya koyan Butler (1970)'a göre "bütün insanlar dikkate değer duygu ve dürtülere

sahiptir ve bunlar kendini beğenmenin ve yardımseverliğin etkileri ile kontrol edilmektedir. Böylece temel eğilimlerin kontrol edilmesi sağlanmaktadır. Böylece insanlar bir takım duygu ve düşünceleri bilinçaltında tutmaktadır” (akt., Öztürk, 2014).

Carlton (1995) psikodinamik bakış açısının temel varsayımlarını şu şekilde özetlemiştir (akt., Yılmaz, 2006):

1. Karakterler kendi içinde toplumsal sisteme protesto halindedir. Bireyler, çevreleri ile mücadele içindedir.
2. İçgüdülerin ve heveslerin durdurulması için çaba harcamak, önlenemez bir biçimde, bireylerin tabii dürtü ve isteklerini bastırması sonucunu doğurmaktadır.
3. Bu durum insanın bilincini etkileyerek, bilincin bir parçasını perdelemekte ve kişinin arzularının ertelenmesine neden olmaktadır.
4. Kişilik parça parça gelişir. Davranışçı bakış açısı ise psiko-dinamik bakış açısından tamamen ayrılarak davranışın temelinde yatan bilinçdışı dürtüleri dikkate almayarak davranışın biçimlenmesinde çevresel faktörlere önem verir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Davranışçı öğrenme kuramı, davranışları değerlendirirken sadece gözlem ve bilimsel yöntemle ölçülebilen, nesnel, somut verileri dikkate alır. Bunun aksi olarak, bilimsel yöntemle aykırı soyut, nesnel bir değerlendirmesi yapılamayan kişinin içsel yaşantıları; his, düşünce, güdü, duygu ve zihinsel özellikleri davranışçı ekolün bakış açısının dışındadır (Skinner, 1976; akt., Özen, 2011).

Davranışçı bakış açısına göre ahlak gelişimini sağlayan faktör çevredir. Ahlaki davranışların çıkış noktasında çevrenin rolü ve koşullanma söz konusudur. Bu kuramın en önemli temsilcilerinden Skinner ve Pavlov’a göre ahlaki davranışlar edimsel ve klasik koşullanma ile yani ödülün ve cezanın içinde bulunduğu koşullanma sonucu öğrenilir. Çevrenin arzu ettiği davranışlar ödüllendirilip pekiştirilirken; çevrenin arzu etmediği davranışlar cezalandırılarak söndürülür. Bu ödül-ceza işlemlerinin sonucunda çocuk ödül aldığı davranışı yerine getirirken cezalandırıldığı davranışı yapmaktan kaçınır (Skinner, 2001; akt., Özen, 2011).

İnsancıl Kurama göre insan, davranışçı ve psikanalitik yaklaşımların ortaya koyduğu bakış açılarından oldukça farklıdır. İnsancıl kurama göre en değerli öncelik bireydir. Bir örgüt ya da toplumsal bir mekanizma bireyi etki altına almamalıdır. Ve bireyin kişiliğinden kendisi sorumludur. İnsancıl kurama göre ne geçmişe ne de geleceğe takılmalı şu an yaşanmalıdır (Kirişçigil Doğan, 2012).

Maslow (1962)'a göre değerlerin oluşumu temel kişisel ihtiyaçlarla dolayısıyla arzularla birdir (akt., Kapu, 2001). Maslow (1982)'a göre insanlardaki yapısal farklılıklardan dolayı bazı değerler insanların hepsi için ortakken bazı değerler için bu durum söz konusu değildir. Kendisinin temel ihtiyaçlar olarak adlandırdığı ihtiyaçlar hiyerarşisinin büyük ihtimalle tüm insanlık için aynı olduğunu bu nedenle ortak değerler olduğunu ileri sürmektedir. Fakat özel durumlara bağlı olan ihtiyaçların, bu durumlara hassas değerler üreteceğini de belirtmektedir. Kısaca Maslow (1962)'a göre değerler kişisel ihtiyaçlara göre şekillenmektedir. Bireyin kişilik, kültür ve dünyaya bakış açısından kaynaklanan yapısal farklılıkları, farklı tercihler ve değerleri ortaya çıkarmaktadır (akt., Kapu, 2001).

Bilişsel yaklaşım ise, kültürel baskı, genetik, ruhsal güç ile alakalı değildir. Bu yaklaşım insanların birbirine benzeyen uyarıcılar karşısında verdikleri kendilerine has değişebilen tepkileri incelemeyi hedefler. Bu kuram, bilgiyi işleme süreçleri, insanların soyutlama yöntemlerinin önemi ve günlük karar verme süreçlerinin dikkate alınmasına önem gösterir (Carlton, 1995; akt., Yılmaz, 2006).

Sosyal bilişsel teoride, öğrenme genellikle hareket biçimlerinin ve çevresel olaylarla ilgili bilginin davranış için kılavuz olacak sunumlara dönüştüğü bilgi işlemedir (Bandura, 1986; akt: Schunk, 2009). Öğrenme yaşayarak doğrudan veya çevreyi gözlemleyerek dolaylı bir şekilde gerçekleşir (Schunk, 2009). Sosyal öğrenme teorisine göre kişi ahlaki kural ve değerleri ödül-ceza yöntemiyle veya model alma yöntemiyle öğrenir. Değerler genellikle rol öğrenme ile meydana çıkan sosyal bir öğrenmedir. Değerlerin gelecek nesillere miras bırakılması sosyal çevredeki rollerin öğrenilmesiyle olur; yani genlerle değer aktarılmaz. Değerlerin meydana gelmesinde sosyal onay, model alma ve taklit önemlidir. Sosyal olarak takdir görenler zamanla davranışlar için standart haline gelerek değerleri oluşturmaktadır. Bu durumda değer

yargılarının sosyal öğrenme teorisinin de söylediği gibi bireyin büyüyüp yetiştiği çevreden etkilenerek şekillendiği söylenebilir (Güngör, 1998).

Sosyal öğrenme teorisinde de pekiştireçler önemlidir. Kişi için önemli olan değerler toplum tarafından kabul edilip takdir edilenlerdir. Fakat değerler çıkış noktalarındaki dayanağı kaybettiği zaman etkisi azalmaya ve değişime uğramaya başlayacaktır (Sarı, 2005).

2.3.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin sınıflandırılması için literatürü incelediğimiz zaman üzerinde anlaşılabilir bir sınıflandırmanın mevcut olmadığını görmekteyiz. Birçok araştırmacı tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Dikkat çeken değer sınıflamalarından birine Rokeach'ın 1973 yılındaki çalışmasında rastlanmaktadır. Rokeach'e göre değerler, araç (instrümental) ve amaç (terminal) değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Amaçsal değerler yaşamın temel hedeflerini (özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk) içerirken; araçsal değerler ise bu hedeflere ulaşabilmek için kullanılacak hareket biçimlerini (bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olma) içermektedir (akt., Peker, 2013). Temelde amaç değerler vardır. Araç değerler amaç değerlere ulaşmak için bir vasıta. (Rokeach, 1973; akt., Yazıcı, 2006). Değerleri amaçsal ve araçsal olarak iki sınıfa ayıran başka araştırmalar da mevcuttur (Filiz, 1998). Bir diğer değer sınıflaması da Schwartz'ın Rokeach'da (1992) esinlenerek değerleri on ana kategoriye ayırdığı sınıflamadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik, güç, başarıdır (Schwartz, 1992; akt., Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

Schwartz (1992)'ın değer sınıflaması şu şekildedir (akt., Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

1. Güç: Toplumsal statü, insanlar veya kaynaklar üzerinde denetim ve otorite önemlidir. Toplum tarafından benimsenerek topluma lider olmak ve toplumdaki imajı koruyabilmek önemlidir.

2. Uyarılım: Yaşamda heyecan, farklılık ve yeni duygu arayışı. Hayata meydan okuyacak kadar cesur olma söz konusudur.

3. Başarı: Birey toplumsal normları dikkate alarak kişisel başarısını ön plana çıkarır. Dikkate alınan, hırslı, işinde uzman ve zeki olmak.

4. Hazcılık: Yaşamdan keyif almak için bireysel zevklere eğilmek.

5. Uyma: Bireyin çevresine zarar vermesine neden olabilecek toplumsal kurallara aykırı, dürtü ve davranışların sınırlanması. Öz disiplin ve normlara uyma söz konusudur (Kibarlık, itaatkâr olmak, anne- babaya ve yaşlılara değer vermek ve kendini denetleyebilmek).

6. Öz-yönelim: Bireyin yaşamındaki davranış ve düşüncelerinde bağımsız hareket etmesi. Kendisine saygı duyabilen kendi hedeflerini belirleyebilen yaratıcı ve meraklı kişilerdir.

7. Evrenselcilik: Sosyal eşitliğin, adaletin, barışın, hoşgörünün olduğu bir dünya istemek. Sadece insanların değil çevrenin de iyiliğini istemek. Açık fikirli ve erdemli olmak kadar iç huzurun yakalanması da önemlidir.

8. İyilikseverlik: Bireyin kendisine yakın hissettiği insanların iyiliğini istemesi. Arkadaşlık, yardım severlik, dürüstlük, affetmek, sorumluluklarının farkında olmak ve sevgi önemlidir.

9. Geleneksellik: Kişinin içinde yaşadığı topluma ve toplumda benimsenen dine saygılı ve bağlı olması. Yaşamın getirilerini ya da götürülerini kabullenmek, alçak gönüllü olmak, toplumsal normlara saygılı olmak, içten olmak.

10. Güvenlik: Bireyin, ailesinin ve içinde yaşadığı ulusun güvenliği. İlişkilerin düzenliliği, sosyal düzende istikrar, iyiliklere karşılık verme, sağlık ve ait olma duygusu.

Şirin (1983) değerleri temel ve aracı değerler olarak iki sınıfa ayırmıştır. Daha sonra da kendi içerisinde bir takım özelliklerine göre gruplamıştır. Temel değerleri kendi içerisinde kişisel ve sosyal değerler olarak gruplayabiliriz. Temel değerleri gruplandırırken önemli olan değerlerin kişiye veya topluma yönelik olması ya da kişiye has veya kişiler arası olmasıdır.

Nelson (1974)'a göre değerler kişisel, grup ve sosyal olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır:

1. Kişisel Değerler: Bireyin kendisine özgü değerleridir, birey etrafındaki diğer insanların ve grupların değerlerinden bağımsız olarak kendi değerlerine bağlanmak ister.

2. Grup Değerleri: Bir grubun (aile, siyasi veya dini grup vb.) üyelerinin benimsediği değerlerdir.

3. Sosyal Değerler: Toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından üzerinde fikir birliğine varılmış çoğunluk tarafından kabul edilen değerlerdir. Bu değerler toplumu şekillendirir, tanımlar ve o toplumun yapısını etkiler (akt., Keskin, 2008).

Allport, Vernon ve Lidzey (1960) çalışmalarında değerleri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı ana başlıkta incelemişlerdir (akt., Topçuoğlu, 1999).

Spranger (2001) ise değerleri; dini, politik, teorik, sosyal, estetik, ekonomik olmak üzere altı sınıfa ayırmıştır (akt., Akbaş, 2004).

1. Dini Değer: Bu değere sahip bireyler, kâinatı bir bütün olarak algılayıp kendilerini kâinatın bütünlüğüne bağlarlar. Dünyevi istekleri geri plana atarak inandıkları dinin emirlerine uygun davranışlar sergilerler.

2. Ekonomik Değer: Bu değeri içselleştiren bireylerin hayat felsefeleri pragmatizmken aynı zamanda önemli olan bir diğer faktör ise pratik olmaktır. Ekonomik değerlere hayatta önem verilmesi gerektiğini belirtir. Parasal hedefleri ve ona ulaşan araçları kapsar.

3. Estetik Değer: Bu değeri içselleştiren bireylerin sanatsal yönleri güçlü olduğu gibi sanatın toplum için gerekli olduğunu düşünürler. Kişi yaşamı olayların bir çeşitliliği olarak algılar. Tecrübeleri, tercihleri ve kabulleri içerir. Simetriye, uyuma ve forma önem verir.

4. Bilimsel Değer: Bu değeri içselleştiren bireyler deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldirler. Gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verirler. Nesnellığe, empirik bilgiye, rasyonel bilgiye önem veren kişiler tarafından benimsenen değerlerdir.

5. Sosyal Değer: Bu değeri içselleştiren bireyler için en değerli şey insan sevgisidir. Bu değeri yüksek olan kişilerde bencillik yokken diğer insanları sevme ve onlara yardım etme esastır. Kibar ve sempatikler.

6. Politik Değer: Her şeyden üstün olan bireysel güç, etki ve ündür. Güç, yetkinlik, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri içerir ve esas olarak güçle ilgilidir.

Güngör (1993) ise Spranger'in değer sınıflamasını dikkate almış ve bu sınıflamaya bir de "ahlaki değer" maddesini eklemiştir.

Linkona (1991) değerleri, ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olarak iki sınıfa ayırmıştır. Ahlaki değerler bireye neyi yapması gerektiğini gösterir. Dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, kişilerarası ilişkilerinde adil olmak, borçlarını ödemek ve çocuklarına ilgi göstermek gibi davranışlar ahlaki değerlerdir ve yapılması zorunludur. Ayrıca birey ahlaki değerleri istemese bile onlara uyma zorunluluğu hissedebilir. Ahlaki olmayan değerlerde ise herhangi bir zorunluluk yoktur; ancak ve ancak kişi bunları yapmak istediği zaman yapar. Çünkü Ahlaki olmayan değerler kişinin yapmaktan zevk aldığı davranışlardır (akt., Can, 2008).

Ketenci (1997), değerleri sekiz sınıfa ayırmıştır. Bunlar; "doğulu-batılı değerler, etik değerler, adalet ve dürüstlük, burjuva değerler, insani değerler, sanat, bilgi, dil, evrensel değerler, toplumsal değerler, adil olmak, laik olmak, İslami değerler, milli değerler" dir. Dilmaç ve Ulusoy (2012) İslami değerleri genel olarak

dini değerler, tarihi- turistik değerleri ise kültürel değerler olarak sınıflamayı daha doğru bulmuşlardır.

Kilby (1993) ise değerleri grup ölçekli değerler ve bireysel değerler olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır (akt., Bağlı ve Özensel, 2005). Grup ölçekli değerler grubun sürekliliğinin ve dinamiğini sağlayan dinamosudur. Grupların özelliklerine göre çeşitlilik gösteren değerler, grup içi etkileşimi artırarak grubun içsel bağlılığını kuvvetlendirirler. Grup ve toplum ölçekli değerler ve inançlar her birimizin insani varoluşu için temel sağlayıp neyin gerçek, neyin iyi ve olması gerektiğini bize söylerler (Özensel, 2003).

Ercan (2001), değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak iki sınıfa ayırmıştır:

1. Ulusal Değerler: Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek-görenekler ile ulusal marş bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir.

2. Evrensel Değerler: Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, medeniyet, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı ise evrensel değerlerdir.

Rogers (1969) ise değerleri üç sınıfa ayırmıştır:

1. İşlevsel (faal) değerler: Kişinin bir durum ya da objeyi diğerine tercih etmesini sağlar.

2. Tasarlanan (hayal edilen) değerler: Örnek bir obje, ideal veya iyi olan için bireyin kişisel tercihleridir.

3. Objektif değerler: Gerçekte olsa bile arzu edilir olması tasarlanmaksızın, objektif olarak tercih edilen değerlerdir (akt., Keskin, 2008).

Laswell ve Kaplan (1950) geniş bir biçimde tüm toplumlar tarafından paylaşılan aşağıdaki sekiz değeri tanımlamışlardır:

1. Bağlılık veya sevgi ve arkadaşlık,

2. Saygı görme,
3. Bir şeyleri başarma yeteneği,
4. Doğruluk ve sorumluluk,
5. Bilgi ve kavrayış,
6. Memnuniyet ve huzur duygusu,
7. Zenginlik,
8. Başkaları üzerindeki etki ya da güç (akt., Keskin, 2008).

Dilmaç, Arıcağ ve Cesur (2014) değerleri dokuz sınıfta incelemişlerdir:

1. Toplumsal değerler (yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı, hoşgörü v.s).
2. Kariyer değerleri (kalite, kariyer, eğitim v.s).
3. Entelektüel değerler (beden sağlığı, akıl sağlığı, bilgi, başarı v.s).
4. Manevi değerler (ibadet, din, iman, iç huzur v.s).
5. Materyalistik değerler (para, mal/mülk, statü v.s).
6. İnsan onuru (namus, şeref/onur, adalet v.s).
7. Romantik değerler (aşk, haz/zevk, eş/sevgili v.s).
8. Özgürlük (bağımsızlık, emek, kültür v.s).
9. Fütüvvet (cömertlik, cesaret v.s).

Yapılan değer sınıflamaları incelendiğinde kişisel ön yargılardan kaynaklı çeşitli kişisel sınıflamaların yapıldığını görmekteyiz. Kişilere var olan bütün değerleri sunup bir sıralama yapmasını istersek birinci sırada yer verdiği değer kişi için en mühim değerdir. Onun değer sıralaması o yönde olur (Ulusoy, 2007).

2.3.4. Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakışı

2.3.4.1. Psikolojide Değer Kavramı

Psikoloji için değer kavramı yalnızca bir inanç meselesidir; çünkü psikolojide değerlerin ehemmiyeti nesnel bir temele dayanıp dayanması değildir bunun yerine insan davranışlarındaki yol göstericiliğidir (Güngör, 1998). İnsan ile nesnelere/şeyler arasındaki ilişkinin temelini değerler oluşturmaktadır. (Filiz, 1998). Değerler sosyal psikolojide insan ilişkilerin eserleridir. İnsan tecrübeleri ve davranışları üzerinde çokça etkin olduğundan ve birey için uyarı durumlarını içermesinden dolayı önemlidir (Şerif, 1985).

Değerler öğrenme ile psikolojik yaşamın odağında yer alırlar ve çevremizdeki psikolojik nesne, vaziyet ve hareketlere karşı tavır alışımızı etkilerler. Yaşamımızda yer alan tutumların hepsinin sosyal olmadığı açıktır; ancak sosyal değerlerle ilgili olan tutumlar, sosyal nitelik taşırlar. Toplumdaki yerleşmiş sosyal değerler bu değerleri yeni öğrenen bir birey için öncelikli olarak uyarı özelliğindedirler. Bir tutum, yerleşik bir değer için bireyce benimsenmesi ile sonuçlanan psikolojik kalıcılığı veya hazırlığı ifade eder. Bir değer birey tarafından kabul edilip içselleştirildikten sonra, bireyde bir hazır olma durumu, belirli obje ve durumlara karşı vaziyet alma pozisyonu ortaya çıkarttıktan sonra, değer tutumun içeriğini kapsar (Şirin, 1983).

Bireylerin ve grupların davranışları hakkında bilgi edinmenin yolu onların değerlerini bilmektir. Duygusal bir gerilim taşıyan her hangi bir durumun gerektirdiği davranışı yerine getirmek doyumunu, gerekli bu davranışın yerine getirilmemesi ise doyumsuzluğu doğurur. Bu durumda bireylerin davranışlarını ve tutumlarını tahmin edebiliriz. Psikolojik olarak, yiyecek, giyecek, barınak ve karşı cins gibi temel gereksinimler bizim için değerli olanların başında gelir. Bir yemek, adamakıllı yenildikten sonra kişi için yine acıkıncaya kadar çok değerli bir şey olmaktan çıkar. Bu durumda ihtiyaçlar, kişinin sergilemiş olduğu tutum ve davranışlara yön verir (Şerif, 1985).

2.3.4.2. Felsefede Değer Kavramı

Felsefenin incelediği konular arasında değer kavramı da uzun zamandır yer almıştır. Değerleri inceleyen felsefe dalına “değerler felsefesi” ya da “aksiyoloji” denir. Felsefe değer kavramına eğilirken, meydana gelmesi beklenen, istenilen, gerekli olanla ilgilenir. Değerlerin insanlarla birlikte meydana gelmesi ve insan davranışlarına yol göstermesi insanları öteki canlılardan farklı kılan faktör olarak karşımıza çıkar (Polat, 2010).

Felsefe tarihine baktığımız zaman değer kavramının öznelci ve nesnelci açılarından çok farklı biçimlerde tanımlanmış olduğunu görmekteyiz. Öznelci tanımlar, birey açısından değer ve toplum açısından değer olarak iki grupta toplanmıştır. Birey açısından değer, a) amaç uğruna çaba harcanması gereken, b) çoğunlukla içselleştirilen, gıpta edilen, önem verilen; c) nesne, olgu ve olayların özünde bulunmadıkları halde insanlarca bunlara bireysel ve öznel olarak atfedilen özelliktir. Toplum açısından değer, a) bir sosyal grubun veya toplumun bütününe varlığını ve devamlılığını sağlamak için üyelerinin büyük bir kısmınca doğru ve zorunlu oldukları onaylanan, aynı üyelerin ortak duygu, düşünce, hedef ve çıkarlarını yansıtan, genelleştirilmiş ilke ve inançlardır; b) gruplar veya toplumlar için istenileni veya istenilmeyeni, beğenileni veya beğenilmeyeni, doğru olanı veya olmayanı belirleyen temel ölçü veya ölçülerdir. Nesnelci değer tanımlara göre ise, değerlerin bir gerçekliklerinin var olduğudur. Bu gerçeklik, uygun, kesin ve kutsal özellikte olabilir. Yani değerler öznenin kendilerini hissetmesinden veya bilmesinden bağımsız olarak vardır (Doğan, 2002 ve Tepe, 2003).

Felsefe tarihinde değerler üzerindeki iki ana çizgiden birincisine göre “değerler rölatiftir”. Bir toplumda çağdan çağa veya aynı çağda toplumdaki topluma ya da aynı toplumda aynı çağda içinde bulunulan sınıfa göre değerler değişebilir. İkinci çizgiye göre “değerler mutlaktır”. Tüm değerler kesinlikle doğru veya yanlıştır. İnsanların düşüncelerinden ya da duygularından ayrı olarak doğru ya da yanlış eylemler mevcuttur. Değere yönelik hükümler değişse bile değerler hiçbir zaman değişmez; çünkü onlar doğal objeler gibi kendi başlarına vardır (Toku, 2002).

Değerlerin ahlaksal, estetik, dinsel vb. olmak üzere farklı biçimlerinden söz edilebilir; ama kapsamı çeşitlilik gösterse de, değerlerin hepsi insan ürünü olmaları, insanlar tarafından hayata geçirilmeleri açısından ortak bir özelliğe sahiptirler. Değerlerin başka bir özelliği ise bize hakikatin ötesini göstermeleridir. Onlar sayesinde kanaatlerimiz daha kuvvetli biçimde fiziki hakikatin ötesine ulaşır (Dilmaç, 2007).

2.3.4.3. Sosyolojide Değer Kavramı

Sosyoloji tarihini incelediğimiz zaman değer kavramının sosyologlar arasında da uzun zamandır incelendiğini görmekteyiz. Pozitivist sosyoloji okullarının etkisiyle, sosyologlar değerleri uzun zaman araştırmaktan kaçınmışlar ve değerlerin, hiçbir nesnel gerçekliği içermediğini, bilimsel açıdan ele alınamayacaklarını ancak öznel ve ahlaki prensiplerle araştırılabileceğini iddia etmişlerdir. Fakat özellikle Weber'in "verstehende" (anlayıcı) sosyolojisinin ve protestan ahlaki tezinin etkisiyle değerlerin önemli bir sosyal olgu olduğu, bilimsel analiz ve araştırmaya tabi tutulabileceği üzerinde durulmuştur. Geçtiğimiz son 10–15 yıldır toplumsal değer araştırmaları sosyolojinin önemli bir araştırma dalı haline dönüşmüştür (Özensel, 2003).

Sosyologlara göre değer insan davranışına yol gösteren sosyal normlar, örfler, adetler, gelenekler vb. gibi önemli bir faktör olduğu gibi bireye ve topluma göre çeşitlilik gösteren dinamik unsurlardır (Özensel, 2003). Değerlerin ortak olup olmaması bireylerin özellikle de ahlaki davranışlarını belirlediği gerçeğini değiştirmez. Bu açıdan baktığımızda değer kavramının sosyo-kültürel anlamda toplumları ve toplumları oluşturan bireylerin davranış örüntülerini de etkilediği görülmektedir (Dilmaç, 2007).

Sosyoloji bilimi, farklı sosyal ve kültürel yapıları biçimlendiren, insan yaşamında ve toplumların yaşamında bir insanı öteki insandan farklı kılan veya bir toplumu öteki toplumdaki farklı kılan faktörlerden biri olarak değere yer vermiştir (Çalışkur, 2008). Değerlerin tanımı sosyolojide, bireylere, gruplara, örüntülere, amaçlara ve sosyo-kültürel objelere verilen önem üzerindeki değerlendirmeleri temel alan standartlara göre yapılabilmektedir. Buna göre değer tanımılarından biri şu şekilde belirtilmektedir: Özel eylemleri ve hedefleri yargılamada temel bir ölçüt sağlayan ve bir grubun üyelerinin kuvvetli duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, yaygınlaştırılmış davranış prensipleridir (Özensel, 2003).

Toplumun sosyo-kültürel unsurlarına anlam katan ölçütler değerlerdir. Toplumsal bireyin ve bu bireyin davranış örüntülerinin sosyolojik araştırmaların çıkış noktasını oluşturmasının nedeni de budur. Bir toplum yapısının incelenebilmesi için o toplumun yapısındaki kurumların, süreçlerin ve rollerin bilinmesi gerekir. Bu kurum, süreç ve rollerin sosyal aktörlerce anlamlılaştırılması bilindiği gibi değerler vasıtasıyla mümkün olabilmektedir. Bu sebeple, herhangi bir toplum yapısının incelenmesine yardım edecek en önemli faktör, o toplumun özündeki değer yargılarının saptanması olacaktır. Böylece, o toplumun yapı ve işlevlerine ilişkin ileriye yönelik projeksiyonların yapılabilmesi de mümkün olabilecektir. Bu anlamda da değer araştırmaları sosyoloji için son derece önemlidir (Izgar, 2013).

Değerlerin farklı ölçüleri vardır. Bunlar, beğenilen, istenen ve iyi olarak tanımlanan ölçü kalıplarıdır. Değerler, davranışlara yol göstererek onlara anlamlar katarken bireylerin kimlik oluşturmalarına liderlik ederler. Değerler bireyleri sosyalleştirerek toplumun temel normlarını benimsemelerini sağlar. Değerlerin ölçü kalıpları tıpkı bireyler gibi toplumları da bağlamaktadır. Toplumlar yeni kuşakların kendi değerlerini ve kurallarını sosyalleşme vasıtasıyla öğretirler. Yani toplumların varlığını korumaları değerlerini koruma, toplum üyelerine değerlerini transfer etme ve yeni durumlar karşısında uygun değerleri oluşturmalarına bağlıdır (Özdaş, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmada kullanılan değişkenlerle ilgili literatürde birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olabileceği düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Heppner ve Peterson (1982), tarafından problem çözme becerilerini öğretme sürecinin, problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada kadın ve erkeklerden oluşan gruba altı saatlik problem çözme becerisi eğitimi verilmiş ve eğitim sonucunda problem çözme becerilerinin olumlu yönde değiştiği bulgusuna erişilmiştir.

Nezu (1985), tarafından etkili problem çözen bireyler ile kendini etkili problem çözen olarak algılamayan bireyler arasındaki psikolojik sorunları tespit etmek

amacıyla yapılan çalışmada, bireylerin kendilerini algıladıkları düzey ile çevrelerindeki bireylerin algıladıkları düzeyleri farklı olduğu, etkin problem çözen bireylerin daha az psikolojik sıkıntı yaşadıkları bulgularına erişilmiştir.

Basmacı (1998), tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmamıştır. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur.

Arslan (2001), tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla 183 öğretmen ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler içinden seçilen 351 aday öğretmene yapılan araştırmada; cinsiyete göre problem çözme becerisi düzeyinin öğretmenler için aceleci ve planlı yaklaşım açısından farklılaştığını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerde ise cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kendine güvenli yaklaşım açısından ise kadın aday öğretmenlerle erkek aday öğretmenler arasında farkın anlamlı olduğu bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen olan bireylerin mezun olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeninin kendine güvenli yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir. Aday öğretmen olan bireylerin buldukları sınıf değişkenine göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından 1. ve 2. sınıfların, daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen olan bireyler ile aday öğretmen olan bireyler karşılaştırıldığında ise, öğretmen olan bireylerin, aday öğretmen olan bireylere göre; düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi (2001), tarafından 194 öğrencinin katılımı ile yapılan bir çalışmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişilerarası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği ortaya koymaktadır.

Güçlü (2003), tarafından 178 lise müdürünün katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada “Problem çözme yeteneğine” “güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” faktörlerinde yer alan ifadelerle ilişkin değerlendirmelerine göre genel toplamlar incelendiğinde, lise müdürlerinin problem çözme konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çam ve Tümkaya (2007), tarafından 632 lisans ve yüksek lisans öğrencilerinde kişilerarası problem çözmeyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözme yönelim ve becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin Probleme Olumsuz Yaklaşma ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkek öğrencilerin ortalama değerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yaş değişkenine göre ise, Yapıcı Problem Çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2007) tarafından 12 farklı lisede öğrenim görmekte olan 911 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, babanın öğretim düzeyi ve mesleği, ders çalışma düzeni, okul başarısını değerlendirme durumu, anne-baba tutumu, kendine güvenme durumu ve kendini yalnız hissetme durumları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ağır (2007), çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın verileri eğitim fakültesinde farklı bölümlerde eğitim gören 251 öğretmen adayı öğrenciye, araştırmacı tarafından araştırma doğrultusunda geliştirilen Bilgi Toplama Formu, CDS-Bilişsel arpıtma Ölçeği, Problem özme Becerilerini Algılama Ölçeği, Umutsuzluk Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin Bilişsel arpıtma (BÖ) ölçeğinin tüm boyutlarından aldıkları puanlar ile Problem özme Envanteri Puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendini suçlama, olumsuz benlik algısı, umutsuzluk, çaresizlik ve yaşamı tehlikeli görmeye yönelik bilişsel çarpıtmaları artış gösterdikçe, buna bağlı olarak problemleri çözme konusundaki kendilerine olan güven seviyelerinde de düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın (2010), tarafından 483 ergen bireyin katılımı ile ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve cinsiyete göre saldırganlık ve kişilerarası problem çözmeyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada ergen bireylerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna da erişilmiştir.

Yenice (2012), yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Problem özme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma çeşitli dallarda öğrenim gören toplam 429 öğretmen adayı üzerinde yürütölmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.4.2. Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Pişkin (1989), yaptığı araştırmada, empati, kaygı, kişilerarası, çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nde eğitim gören 118 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1998), Çatışma Eğilimi Ölçeği (Dökmen, 1986), Sürekli Kaygı Envanteri (Oner Le Comte, 1985) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilirken, sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları ile empatik eğilim puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Lipsitt (1993), tarafından annelerin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 76 anne ve çocuğunun katılımı ile yapılan çalışmada annelerin empatik becerisinin çocukların empatik becerilerini tahmin etmede etkin olmadığı bunun yanında annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde etkin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Davis (1996), tarafından yapılan çalışmada empati puanı yüksek olan örgencilerin, empati puanı düşük olan örgencilere kıyasla gönüllülük esasına bağlı olarak yardımda buldukları tespit edilmiştir.

Krevans ve Gibbs (1996) tarafından ebeveynin disiplin stilleri, çocukların empati düzeyi ve olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkiler incelemek amacıyla 44 ü kız olmak üzere 78 çocuğun katılımı ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada ebeveyne ait disiplin stillerinin değerlendirilmesinde hem ebeveynlerin hem de çocuklarının görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlere ait disiplin puanı düzeyi ile çocuklarının empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bunun yanında çocukların cinsiyetleri ile, empati düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkili olduğu saptanmıştır. Kızların, erkeklere oranla daha yüksek empati düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Zhou ve arkadaşları (2002), tarafından ebeveyn sıcaklığı ve olumlu etkileşimin çocukların empatik karşılık verme ve sosyal yeterlik düzeyleri üzerine etkilerini

incelemek üzere 180 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada öğrencilerin 5. sınıfa devam ederken ve ergenliğin başlangıcı olan 2 yıl sonraki düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda özellikle annelerin olumlu etkileşimlerinin, ebeveyn sıcaklığı ile çocukların empatisi arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Webster (2002), tarafından 394 bireyin katılımı ile ebeveyn-çocuk bağlılığı ve empati ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anneye bağlılık ile bilişsel empati ve duyuşsal empati arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2003), tarafından empati becerisini geliştirme eğitim programının öğrencilerin empatik becerilerine etkisi incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğrencilere verilen empati eğitiminin, onların empatik becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Strayer ve Roberts (2004), tarafından çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini incelemek amacıyla 50 ebeveyn ve çocuğunun katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada çocuğa ait duygusal faktörlerin, ebeveyne ait olan empati düzeyi ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve ailenin çocuk yetiştirme biçiminin çocuğun empati düzeyini güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Şahin (2007), “İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması” başlıklı çalışmada empati eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde zorbacı davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Eğitim öğrencilere haftada 1, 1 saat 10 oturum olarak uygulanmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilgi Toplam Formu”, “Zorba ve Kurban Belirleme Ölçeği Çocuk Formu”, “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ve “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, zorbacı davranışların azalmasında, empati eğitiminin olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Rehber ve Atıcı (2007), tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışları incelenmek amacıyla 755

öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla problem çözme düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında cinsiyet ile empatik eğilim ölçeği puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel'in (2009), tarafından ilköğretim öğrencilerinin empati, aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 208 bireyin katılımı ile bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; aile işlevleri ile empatik beceri arasında ve empatik beceri ile iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar ile anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri ile benlik saygıları arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Taner Derman (2011), çalışmasını farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitiminin, onların saldırganlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Bu araştırma Bursa'da bulunan okullardaki 4. ve 5. sınıfa devam etmekte olan 28 kız, 62 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilere Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan empati eğitiminin saldırganlık davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey ile saldırganlık arasında ilişki saptanmamıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre empati eğitiminden daha çok etkilendikleri tespit edilmiştir.

2.4.3. Değer İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Schwartz (1992), İsrail'de erkek ve kadınların değer önceliklerine yönelik algılarını, farklı değer biçimlerine nasıl anlam yüklediklerini, değer önceliklerine yönelik tutumlarını etkileyen sosyo-demografik özelliklerden yaş, kültürel geçmiş, eğitim düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için örneklemini 19 yaşından büyük 480 erkek ve 519 kadının oluşturduğu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre; sadece farklı davranış alternatiflerinin verildiği sosyal durumlarda değerlerin ifade edilmesinde cinsiyet faktörüne göre farklılık olabileceği, farklılıkların derecesinin yaşam koşullarındaki değişime göre değişebileceği belirtilmiştir. Ayrıca erkekler ve kadınlar değer türlerinin önemini benzer şekilde sıralamışlardır. Her iki

cinsiyetin en çok önem verdikleri değerler evrensellik, güvenlik ve yardımseverlik; en az önem verdikleri değerler ise güç, gelenek ve yardımseverliktir.

Gökçe (1994), Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri başlıklı çalışmasında üniversite gençliğinin değer tercihlerini saptamaya çalışmıştır. Elde edilen verilere göre gençlerin azımsanmayacak bir çoğunluğunda maddiyatçılığa ve hedonizme yönelik değerlerin öne çıktığı görülmüştür. Maddiyatçılık ve hedonizme yönelik değer yargıları kadar çoğunlukta olmasa da, gençlerin yarısından fazlasının hayatında inançlı olma, dürüstlük yardımseverlik, aile/mutluluk, eşitlik gibi değerlerin ön planda olduğu görülmüştür.

Dılmaç (1999), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu öğrencilere İnsani Değerler Eğitimi vermiş ve programın etkisini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile snamıştır. İstanbul ilinde bir çocuk esirgeme kurumunda gerçekleştirilen araştırmaya on sekiz kontrol ve on sekiz deney grubunda yer almak üzere otuz altı öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere insani değerler eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir etkide bulunulmamıştır. Sonuçta ön-test ve son-test karşılaştırmalarına dayanarak birçok veri elde edilmiştir. En genel bulgu ise, İnsani Değerler Eğitimi Programının, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin yükselmesinde pozitif etkisi olduğudur.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Türk öğretmenlerin dinsel ve değer yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdikleri araştırmalarında; öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem aile tercihi, ve dinsel yönelim düzeyleri gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre aile tercihi “çekirdek” olan öğretmenler geniş aileyi tercih eden öğretmenlere göre daha az muhafazacı değerlere sahipken daha fazla yeniliğe açık değerlere sahiptir.

Schwartz ve Bardi (2001), değer hiyerarşilerini saptamak amacıyla farklı ülkelerdeki öğretmen ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında on üç ülkenin benzer yapılar gösterdiklerini saptadılar. Buna göre, yardımseverlik, öz-yönelim ve evrenselcilik değerleri en önemli; güç, geleneksellik ve uyarılım değerleri az önemli güvenlik, uyma, başarı ve hazcılık değerleri ise orta derecede önem atfedilen değerler olarak saptanmıştır.

Erdem (2003), üniversitede çalışan öğretim elamanları ve idari personel olarak çalışanların değer tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, ilk üç değer sıralamasında, eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük olarak ifade edilmiştir. Bu değerleri, dürüstlük, saygınlık ve güven değerleri izlemektedir. ilerde sahip olunması beklenen değerler ise, öncülük, bilimsellik ve çağdaşlık olarak ifade edilmektedir.

Aluja ve Garcia (2004)'nın çalışmasında sosyal değerler ile beş boyutlu kişilik modeli arasındaki bağlantıyı inceleyen çalışmada sosyal değerler ile kişilik özellikleri arasında her iki cinsiyet için anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın diğer bulguları ise şöyledir; sosyal güç ile dışa dönüklük, düzen ile dışadönüklük, düzen ve vicdanlılık arasında bağlantı bulunmuştur. Sosyal güç ve düzen, yardımseverlik ile dostane olma arasında bağlantı vardır. Sosyal güç ve düzen değeri ile entelektüel kişilik alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Cinsiyet alt boyutunda ise cinsiyetler arası bir fark olmaksızın; entelektüellik, dostane olmama, nevrozizm kişiliğe bağlı alt boyutlar ile ve sosyal güç değeri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Dostane olmama ve entelektüellik değerleri erkeklerde, nevrozizm kadınlarda, sosyal güç değeri erkeklerde daha yüksek bulunmuştur.

Sarı (2005), Öğretmen adaylarının değer tercihlerini saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin değer tercihlerini önem sırasına göre, siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak saptamıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık saptanamamışken erkek öğrencilerin değerleri içselleştirme dereceleri bilimsel değerler dışındaki tüm değerler alanında kadın öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları saptanmıştır.

Mutluer (2006), özgüvenin oluşumunda ve özgüven düzeyinin yükselmesinde manevi değerlerin katkısını incelediği araştırma, 18-56 yaş grubunda değişik meslek gruplarından üç yüz elli iki kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve araştırmacının geliştirdiği anket soruları yer almıştır. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve anket sorularının sonuçlarında inancın, sevginin, ibadetlerin sabrın ve şükürün özgüven düzeyini yükselttiği ve manevi değerlere sahip olanların

özgüven düzeylerini anlamlı derecede diğerlerinden farklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dilmaç (2007), bir grup fen lisesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında gençlere verilen insani değerler eğitiminin, gençlerin sahip oldukları değer seviyelerinde bir değişikliğe neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler yedi hafta boyunca bu yönde eğitime tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda insani değerler eğitimi alan bireylerin sahip oldukları insani değer derecelerinde yükselme saptanmıştır.

Koç (2007), İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisini ölçmek için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. 20 kız 20 erkek olmak üzere toplam 40 ilköğretim öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin evrensel değerlere ilişkin tutumların kazandırılmasında önemli bir etken olduğu saptanmıştır.

Selim (2008), Türkiye’de mutluluk kaynağı değerlerinin analizini yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre şehirlerde yaşayanlar, taşrada yaşayanlara göre kişisel mutluluğun temelinde güçlü bir birey olmanın daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Kadınlara göre sevgi mutlulukken erkeklere göre iş sahibi olmak mutluluktur.

Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı (2009), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 293 bireyin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre öğrenme stilleri alt boyutları ile değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Dilmaç, Hamarta, Yiğit, Yıldız, Büyükyıldırım (2011), ortaöğretim öğrencilerinin işlevsel olmayan tutumları ile sahip oldukları insani değerleri incelemek için gerçekleştirilen araştırma sonucunda, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin alt boyutları ile insani değerler ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bağlamda mükemmelci tutumun hoşgörü, sorumluluk, barışçı olma, dostluk/arkadaşlık alt boyutları ile, onaylama ihtiyacının saygı, sorumluluk, hoşgörü,

barışçı olma ile bağımsız tutumun hoşgörü ve sorumluluk ile değişken tutumun hoşgörü ile anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Dilmaç ve Ekşi (2012), öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile özgeci davranışlarını mesleki benlik saygısı perspektifinde inceledikleri araştırmada ulaşılan bulgulara göre; öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özgeci davranışları ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yıldız ve Dilmaç (2012), değerler ile kişilik özelliklerini inceledikleri araştırmada dışadönüklük ve deneyime açıklık ile değerler arasında pozitif yönlü korelasyon saptamışlardır. Peker (2013)'in, problemlili internet kullanımı ve siber zorbalık problemi çeken ergenlere yönelik insani değerler yönelimli psiko-eğitim programı geliştirip etkililiğini incelediği araştırma bulgularına göre; İnsani Değerler Yönelimli psiko-eğitim programının problemlili internet ve siber zorbalık düzeylerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca iki aylık izleme sonucunda bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Seki ve Dilmaç (2015), ergen bireylerin sosyal görünüş kaygılarını ve öznel iyi oluşlarını sahip olduğu değerler açısından incelediği araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: İnsani değerler ölçeği alt boyutları ile öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönde manidar bir ilişkinin olduğu, genç bireylerin sosyal görünüş kaygıları ile öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarının negatif yönde manidar bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca sosyal görünüş kaygısı ile insani değerler ölçeğinin alt boyutları arasında negatif yönde manidar bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizinde insani değerler ölçeğinin hoşgörü alt boyutunun sosyal görünüş kaygısını açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca insani değerler ölçeğinin alt boyutlarından birçoğunun öznel iyi oluş ölçeğinin pozitif duygular, önemli insanlarla ilişkilerde doyum, hayat doyumunu, aile ilişkilerinde doyum alt boyutunu açıkladığı saptanmıştır.

Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014), Türkiye’de değerler ölçeğinin geliştirilmesi üzerine geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı yetişkinler için geliştirilen değerler ölçeğinin psikometrik özelliklerini ortaya koymaktır. Analiz

sonuçlarına göre, ilk psikometrik bulgular değerler ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini söylemektedir.

Yavuz, Dilmaç, Derinbay (2015), öğretmenlerin ve okul idarecilerinin değerlerini farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırma sonucunda; Schwartz değerler ölçeğinin uyum ve geleneksellik alt boyutları erkek ya da kadın olma durumu açısından değişmekte, bireylerin eğitim durumları ise uyarılma, güç ve güvenlik alt boyutları açısından değişiklik göstermekte, öğretmen ya da idareci olma durumu ise hazcılık alt boyutunda değişiklik göstermekte, uyum boyutunda branşa göre değişiklik gözlenmezken; yardımseverlik, güvenlik, güç, uyarılma, evrensellik, başarı, öz-yönetim, hazcılık, geleneksellik, alt boyutlarında değişiklik ve çalışma yılına göre öz-yönetim ve uyarılma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Büyükıldırım ve Dilmaç (2015)'ın siber mağduriyeti, sosyo-demografik değişkenler ve insani değerler açısından inceledikleri araştırma bulgularına göre, siber mağdurluk ile insani değerler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, insani değerler ölçeğinin barışçı olma alt boyutunun, siber zorbalığı tekrar etme durumu alt boyutuna göre anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır.

Karababa ve Dilmaç (2016), ergenlerde yalnızlığın Transaksiyonel Analiz ego durumları, yaşam pozisyonları ve insani değerler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, Transaksiyonel Analiz ego durumları, yaşam pozisyonları ve insani değerlerin yalnızlık düzeyinde rol oynadığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ergenlerin değer (sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) empati ve kişilerarası problem çözme arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.2.Çalışma Evreni ve Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul da yer alan anadolu, imamhatip ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu ise, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul il merkezinde çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan, ulaşılabilir tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulama yapılan okullardaki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olmasından dolayı çalışma grubunun, 323' ü kız, 251'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 650 öğrenci ile yapılmıştır. Farklı nedenlerle geçersiz sayılan 76 anket çalışmada kullanılmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin insani değerlerini belirlemek amacıyla Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği, empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-S_ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği, kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının geçerlik ve güvenirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ):

Ölçek, ergenlerin insani değerlerini belirlemek amacıyla Dilmaç (2007), tarafından geliştirilmiştir. Altı boyutta, kırk iki maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması, bireylerin insani değerlere daha fazla sahip olduğunu gösterir. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha), “Sorumluluk” alt ölçeği için .73, “Dostluk/Arkadaşlık” alt ölçeği için .69, “Barışçı Olma” alt ölçeği için .65, “Saygı” alt ölçeği için .67, “Dürüstlük” alt ölçeği için .69, “Hoşgörü” alt ölçeği için .70 ve 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise alfa .92 bulunmuştur. Bu kararlılık katsayıları “Sorumluluk” için .73, “Dostluk/Arkadaşlık” için .91, “Barışçı Olma” için .80, “Saygı” için .88, “Dürüstlük” için .75, “Hoşgörü” için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı: .87 bulunmuştur (Dilmaç, 2007).

3.3.2. KA-S_ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği:

KA-S_ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği Alim Kaya ve Diğdem Siyez (2010) tarafından geliştirilen Türk kültürüne özgü çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacı ile hazırlanmış likert-tipi dört dereceli, 13 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. KA-S_ Çocuk Forumu’nun duygusal empati ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Duygusal empati alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .60 ile .67, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .61 ile .74, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları ise .55 ile .70 arasında değişmektedir. Bilişsel empati alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .54 ile .73, ait

oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .59 ile .72, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları ise .46 ile .61 arasında değişmektedir. Yapılan madde analizinde varyansların homojen olmadığı tespit edilmiş ve madde analizi varyanslarının eşit olmadığı varsayımına göre yapılmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddelere alt % 27'lik gruptaki bireylerin tepkileri ile üst % 27'lik gruptaki bireylerin tepkileri arasında anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir (Kaya & Siyez, 2010). Çocuk formunun iç tutarlılığını gösteren cronbach alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .84, duygusal empati için .79 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .72 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla 100 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .74, duygusal empati alt boyutu için .71 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için cronbach alfa katsayısı .92, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .84 bulunmuştur. Duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm test puanları arasında .96, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .93, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise .78 korelasyon bulunmuştur (Kaya & Siyez, 2010). Çocuk formunun yanıtlama biçimi “(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun” şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde olmadığı için cevaplayıcı yanıtlarının puan değerleri yanıtlama biçimine paralel olarak toplanmaktadır. Ölçekten duygusal empatiyi ölçen 7 maddenin toplanmasıyla elde edilen duygusal empati alt boyutu puanı, bilişsel empatiyi ölçen 6 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile elde edilen bilişsel empati alt boyutu puanı ve toplam empatik eğilim puanı olmak üzere üç ayrı puan elde edilmektedir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$, bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $6 \times 1 = 6$, maksimum puan $6 \times 4 = 24$, minimum toplam empatik eğilim puanı $13 \times 1 = 13$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $13 \times 4 = 52$ dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (Kaya & Siyez, 2010).

3.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)

Envanter ilk olarak 18-30 yaş arası üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007). Daha sonra lise öğrencileri (15-18 yaş) (Çam ve Tümkaya, 2008), son olarak da yetişkinler (30-73 yaş) için (Çam, Tümkaya ve Yerlikaya, 2009) aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Her üç örnekleme de envanterin kullanılabilirliğine ilişkin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Envanter, Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım (ISY) olarak adlandırılan beş alt ölçekten oluşmaktadır. Envanterde beş dereceli yanıt seçenekleri olan toplam 50 madde yer almaktadır. Envanterin yetişkin örnekleminde alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları POY (.90), YPC (.88), KG (.68), SA (.74) ve ISY (.67) olarak bulunmuştur. Test-tekrar tekniğinde hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla; .82, .72, .71, .62 ve .69'dur. Envanterin alt ölçek puanlarının Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ) puanları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. PÇE ile ölçülen problem çözme algısının YPC (-.55) ve I-SY ile (-.34) pozitif yönde anlamlı ilişkileri saptanmıştır. POY (.35) ve KG ile (.24) de negatif yönde ilişkiler bulunmuş, ancak SA (.16) ile beklenen yönde olmakla birlikte anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. SKÖ puanının POY ($r=.69$), KG ($r=.33$) ve SA ($r=.32$) puanlarıyla pozitif yönde; YPC ($r= -.29$) puanıyla da negatif yönde anlamlı ilişkileri tespit edilmiştir. Envanterin ölçüt geçerliği çalışmasında POY ve SA alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. YPC, KG ve I-SY puanlarından ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme de yer alan öğrencilerden cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, anne-baba tutumu, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla sorulan sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunun bir örneği EK- 1' de sunulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak amacıyla tesadüfi örnekleme yöntemi belirlenen çalışma grubundaki ergenlere İnsani Değerler Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmada ergenlerin değer (sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) empati ve kişiler arası ilişkiler arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır “Yapısal Eşitlik Modeli”ne göre AMOS 16 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi bir kuramsal modeli test etmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koyan istatistiksel bir yaklaşımdır (Shumacker ve Lomax,2004).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

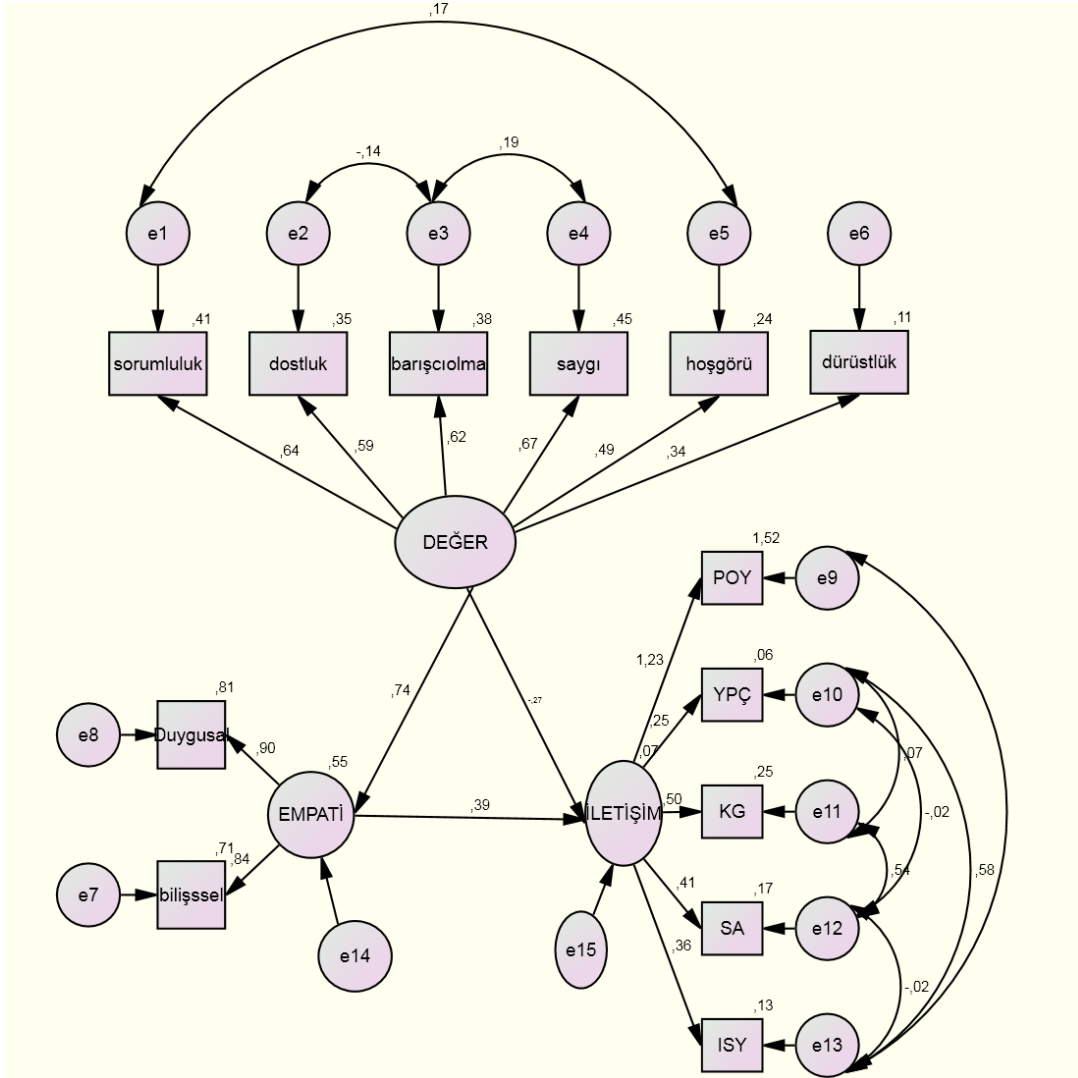
Elde edilen son modelde ($X^2 = 104$., $df = 22$, $p < .001$) altı exogenous, (sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) yedi endogenous empati (duygusal ve bilişsel) ve kişilerarası problem çözme (Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkar) veri yer almaktadır. Modelde gösterilen yolların her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. The Bentler-Bonett normed fit index (NFI), The Tucker-Lewis coefficient fit index (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin oldukça iyi uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Modelde yer alan endogenous verileri arasındaki iki yönlü korelasyonların her biri yüksek değerlere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, çalışmada kullanılan değerler ölçeğinin alt boyutlarının sahip olduğu korelasyon değerlerinden de etkilenmektedir.

Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

<i>Ölçüm</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>Modelin Uyum İndeksi</i>
(X ² /sd)	≤ 3	≤ 4-5	4.792
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.72
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.07
NFI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.91
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.95
GFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.86
AGFI	≥ 0.90	0.89-0.85	0.87
TLI	≥ 0.95	0.94-0.90	0.93

Tablo 1’de yer alan uyum değerleri incelendiğinde, X²/sd =4.792, RMSEA= 0.72, SRMR=0.070, NFI =0.91, CFI = 0.95, GFI =0.86, AGFI= 0.87 ve TLI = 0.93, olarak bulunmuştur. Genel olarak, modelin istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yollar 0.001 düzeyinde anlamlıdır.

Şekil 1. Modele İlişkin Yol Analizi



Tablo 2. Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Empati Eğilimleri ve Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki Yordayıcı İlişkilerine Yönelik Model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Değerler	Empati	0.74	0.74	0	0.52	7.17*
Değerler	Kişilerarası problem çözme	0.27	0.27	0	0.34	3.47*
Empati	Kişilerarası problem çözme	0.39	0.39	0	0.29	3.58*

^a Toplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

Şekil 1'deki model incelendiğinde, empatiyi etkileyen en önemli bağımsız değişkenin ($t = 7.17$, $p < 0.01$) değerler değişkeni olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = 0.74$ olarak bulunmuştur. Ergenlerin sahip oldukları değerler ile empati arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin sahip oldukları değerlerin artmasıyla empati düzeylerinde de artma olacağını ortaya koymaktadır.

Modelde kişilerarası problem çözmeyi etkileyen en önemli ikinci bağımsız değişkenin ($t = -3.47$, $p < 0.01$) değer değişkeni olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = 0.27$ olarak belirlenmiştir. Ergenlerin sahip oldukları değerler ile kişilerarası problem çözme arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin sahip oldukları değerlerin artması ile kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerisinin de artma olacağını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, test edilen modelde kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen en önemli değişkenin ($t = 3.58$, $p < 0.01$) empati olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta = 0.39$ olarak belirlenmiştir. Ergenlerin empati ve kişilerarası problem çözme arasındaki yordayıcı ilişkileri incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular,

ergenlerin empati eğilimlerinin artmasıyla kişilerarası problem çözme becerilerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

Bu kısımda ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri, empatik eğilimleri ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkilerin araştırılması sonucu elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri ve empatik eğilimlerinin sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmektir. Yapılan literatür araştırmasında kişilerarası problem çözme, empati ve değerler değişkenlerini gerek yöntem gerekse konu bakımından birlikte inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular daha önce yapılmış olan benzer nitelikteki araştırmalardan elde edilen bulgular bağlamında tartışılıp yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ergenlerin kişilerarası problem çözme becerisini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin değerler olduğu görülmektedir. Bu durum ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin sahip oldukları değerlere göre farklılaşacağını göstermektedir. Kişilerin sahip oldukları değerler arttıkça problem çözme becerilerinde de artış olacaktır. Literatüre bakıldığında kişilerarası problem çözme ve değerlerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Heppner ve Petersen (1982), yaptıkları araştırmada kadın ve erkekten oluşan bir gruba altı saatlik problem çözme becerisi eğitimi verilmiş ve eğitim sonunda problem çözme becerilerinin olumlu yönde değiştiği bulgusuna varılmıştır. Verilen eğitim sonunda problem çözümede olumlu yönde değişiklik olacağı dikkate alınır, dolaylı yünden de olsa araştırmadan elde edilen bulgu ile literatürün birbirini desteklediği görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemlerin çözümü için verilen eğitimin yanında değerleri (sorumluluk, dostluk / arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) ile ilgili bir artışın olmasıyla kişilerarası ilişkilerde de olumlu yönde artışın olacağı bu araştırmanın ve yaptığımız araştırmanın bulguları göstermektedir. Ağır (2007), üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında eğitim fakültesinde farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilere, Bilişsel Çarpıtma Ölçeği, Problem Çözme

Becerilerini Algılama Ölçeği ve Umutsuzluk Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları artış gösterdikçe buna bağlı olarak problemleri çözme konusundaki kendilerine olan güven seviyelerinde de düşüş olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bilişsel çarpıtmalar problem çözme becerilerini etkilemektedir. Bu araştırma öğrencilerin problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel çarpıtma gibi olumsuz duygulardaki artış problem çözme ve de problem çözme algılamayı olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. İnsani değerler gibi olumlu duygularda ki artışın da problem çözme olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu sebepten dolayı bu araştırmanın bulguları yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna bakıldığında kişilerarası problem çözme etkileyen diğer bir değişkenin empati değişkeni olduğu görülmektedir. Ergenlerin empati eğilimlerinin artmasıyla, kişilerarası problem çözme becerilerinin de artış göstereceği öngörülmektedir. Literatüre bakıldığında empati ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkiyi inceleyen Rehber ve Atıcı (2007)' nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı çalışmaya rastlanmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışları incelenmek amacıyla yapılan bu çalışmada empatik eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla problem çözme düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Literatürdeki çalışma araştırma bulgularıyla aynı doğrultuda olup araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Pişkin (1989), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin, empati, kaygı ve kişilerarası çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilirken, sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları ile empatik eğilim puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırma bulgularında empati puanları arttıkça problem çözme becerileri de artış gösterirken incelenen araştırma bulgularında ise sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları arttıkça empatik eğilim puanları azalma göstermektedir. İncelenen araştırmanın bulgularını yapılan araştırma bulguları bağlamında ele alırsak empati puanları arttıkça sürekli kaygı ve çatışma eğilimi puanları da azalma gösterecektir diyebiliriz. Çatışma eğiliminin azalma göstermesi durumunda problem çözme becerilerinin de artış

göstereceği düşünülmektedir. Varılan sonuçlar doğrultusunda araştırma bulguları doğrudan olmasa da dolaylı olarak yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yüksel (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin empati, aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; aile işlevleri ile empatik beceri arasında ve empatik beceri ile iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularına göre, ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri ile benlik saygıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Literatürdeki araştırma bulguları, yapılan araştırmanın bulgularıyla doğrudan benzerlik göstermemekle birlikte empati ile ilişkilendirilen değişkenlerden elde edilen anlamlı sonuçlar bakımından araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Literatürdeki araştırmada da yapılan araştırmada da bireylerdeki empati eğilimleri arttıkça ilişkilendirilen değişkenlerin de oranlarında artış görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin empati puanları arttıkça benlik saygılarında da artış olacaktır. Yapılan araştırmada ergenlerin empati puanları arttıkça problem çözme becerilerinde de artış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla iki çalışmanın sonuçlarında empati arttıkça diğer değişkenlerin de artış gösterdiği görülmüştür.

Şahin (2007), yaptığı çalışmasında empati eğitim programının, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde zorbacı davranışlar üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, zorbacı davranışların azalmasında, empati eğitiminin olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Verilen eğitimle öğrencilerdeki empati düzeyi artarken zorbacı davranışlar da azalma göstermektedir. Araştırmanın bulguları yapılan araştırma bulguları bağlamında değerlendirildiğinde zorbacı davranışlarda bulunmanın kişilerarası problemleri de arttıracakı öngörülmektedir. Sonuç olarak eğitimle empati düzeyinin artmasıyla zorbacı davranışlar azalırken kişilerarası problemlerde de azalma olacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın sonuçları yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Benzer bir çalışmayı yapan Taner Dermen (2011), çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitiminin, onların saldırganlık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan empati eğitiminin

saldırganlık davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir. İrdelenen araştırmada empati düzeyi arttıkça olumsuz bir davranış olan saldırganlıkta azalma görülürken; yapılan araştırmada ise, empati düzeyi arttıkça kişilerarası ilişkilerde de artış görülmektedir. Yapılan araştırmada empati ile kişilerarası problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; irdelenen araştırmada empati ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İki araştırmada da empatinin birlikte incelendiği değişkenleri yordadığı görülmektedir. Bu araştırma bulgusunun da farklı yönlerle ele alındığında yapılan araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, empatiyi etkileyen en önemli değişkenin değerler değişkeni olduğu görülmektedir. Ergenlerin sahip oldukları değerler ile empati arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen bulgular, ergenlerin sahip oldukları değerlerin artması ile empati düzeylerinde de artma olacağını ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde ergenlerin empatik eğilimleri ve sahip oldukları değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer araştırmaların bulguları yapılan araştırmanın bulguları bağlamında irdelenmiştir.

Dilmaç (2007), bir grup fen lisesi öğrencileriyle yaptığı araştırmasında gençlere verilen insani değerler eğitiminin, gençlerin sahip oldukları değer seviyelerinde bir değişikliğe neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler yedi hafta boyunca bu yönde eğitime tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda insani değerler eğitimi alan bireylerin sahip oldukları insani değer derecelerinde yükselme saptanmıştır. Dilmaç'ın yaptığı araştırmanın bulguları yapılan araştırma bulguları bağlamında irdelendiğinde eğitim sonrası öğrencilerin sahip oldukları değer seviyelerinde ki artışın problem çözme becerilerinde de artışa sebep olduğu sonucunu dolaylı da olsa destekler niteliktedir.

Mutluer (2006)'in, özgüvenin oluşumunda ve özgüven düzeyinin yükselmesinde manevi değerlerin katkısını incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda manevi değerlere sahip olanların özgüven düzeylerinin diğerlerinden anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırma bulgularının değerlerin özgüven düzeylerini yordaması ve yapılan araştırmada da değerlerin

empatiyi yordaması açısından değerlendirildiğinde araştırmanın yapılan araştırmayı destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Seki ve Dilmaç (2015)'nin ergen bireylerin sosyal görünüş kaygılarını ve öznel iyi oluşlarını sahip oldukları değerler açısından incelediği çalışmasının sonuçlarına göre; insani değerler alt boyutları ile öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal görünüş kaygısı ile insani değerler ölçeğinin alt boyutları arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İrdelenen araştırma sonuçları değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunması bakımından yapılan araştırmayla örtüşmektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte olan benzer bir araştırma da Büyükyıldırım ve Dilmaç (2015)'in siber mağduriyeti sosyo-demografik değişkenler ve insani değerler açısından inceledikleri araştırmadır. Araştırma sonucunda, siber mağduriyet ile insani değerler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı şekilde Dilmaç ve Ekşi (2001), öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile özgeci davranışlarını, mesleki benlik saygı perspektifinde inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özgeci davranışları ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İncelenen araştırmalar konu bakımından yapılan araştırmayla aynı özelliklere sahip olmasa da değerlerle birlikte incelenen değişkenlerin bulgularında anlamlı sonuçlar tespit edilmesi bakımından araştırmayı destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bu bölümünde çalışma grubunun kişilerarası problem çözme becerileri, empatik eğilimleri ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak amacı ile yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş; araştırmanın bulgularına dayalı olarak da araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

1. Araştırma bulgularına göre ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin değerler değişkeni olduğu görülmektedir. Bu durum ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin sahip oldukları değerlere göre farklılaşacağını göstermektedir. Ergenlerin sahip oldukları değerlerinde artış olursa kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerilerinde de artış olacaktır.

2. Ayrıca araştırma bulgularına göre ergenlerdeki empatik eğilimi etkileyen en önemli bağımsız değişkenin değerler değişkeni olduğu görülmektedir. Bu durumu ergenlerin sahip oldukları değerlerin artmasıyla empati düzeyleri de artacaktır diye ifade edebiliriz.

3. Araştırmada ergenlerin empatik eğilimleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre, ergenlerin empati eğilimlerinin artmasıyla kişilerarası problem çözme becerilerinin de artacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ilinde ki Sultangazi ilçesinde öğrenim gören ergenler ile yapılmıştır. Bu araştırmanın farklı illerdeki gençlerle tekrar yapılması, araştırmanın genellenebilmesine katkı sağlaması açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2. Bu çalışmanın örneklemini lisede öğrenim görmekte olan 13-19 yaş grubundaki ergenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırmanın bulgularını bu yaş grubunun dışındaki yaş gruplarına genellemek mümkün değildir. Buna benzer çalışmaların farklı yaş gruplarına yapılması konu ile ilgili daha kapsamlı bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayacaktır.

3. Yapılan literatür taramasında Türkçe literatürde konusu itibariyle çalışmaya doğrudan benzer araştırmalara rastlanmadığından dolayı değerler, kişilerarası problem çözme ve empati konularının farklı değişkenlerle de ele alınmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Araştırma bulgularında ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerini empatinin yordadığı görülmüştür. Yani ergenlerin empati eğilimlerinin artmasıyla kişilerarası problem çözme becerileri de artacaktır. Okul ortamında öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara rehberlik servislerinin ve öğretmenlerin buldukları klasik çözümler bazen yetersiz kalabilmektedir. Böyle durumlarda öğrencilere sorun yaşanan kişiye empati kurarak yaklaşılmasının gerekli olduğunun öğretilmesi açısından araştırmanın bulgularının öğretmenlere ve rehberlik servislerine yol göstereceği düşünülmektedir.

5. Araştırmanın en önemli bulgularından biri de değerlerin ergenlerin kişilerarası problem çözme ve empati eğilimlerini yordamasıdır. Öğrencilerin sahip oldukları insani değerlerin artışına katkı sağlamak için öğrencileri bilgilendirmek amacıyla okul rehberlik servisleri tarafından bilinçlendirici seminerler verilmesinin öğrencilerin kişilerarası ilişkilerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme* (Çev. N. Kalaycı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ağır, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) ve Ortaokul (5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi ve Değerler Eğitimi İlişkin Öğrenci Algıları. Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitiminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 2. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Altınoluk, H. (2014). Hemşirelerde / Ebelerde Empatik Eğilim ve Becerilerinin Değerlendirilmesi, (Denizli Servergazi Hastanesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Aluja, A., Garcia, L. F. (2004). Relationships Between Big Five Personality Factors and Values. *Social Behaviour and Personality*, 32 (7), 619-626.

- Anliak, Ş., Dinçer, Ç. (2005). okul öncesi dönemde kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, sayı: 20, ss. 122-134.
- Arcak, O. T., Tanrıkulu, T., & Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11,1-6.
- Arslan, Ç. (2001). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, Ç., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve Kişilerarası problem çözenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 379-388.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3),121-144.
- Ayten, A. (2010). *Empati ve Din*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bağlı, M. ve Özensel, E. (2005). *Çok Kültürlü Vatandaşlık 'Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yargıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S.(2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *J Autism Dev Disor*, 34: 163-175.
- Basmacı, S. K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Başaran, T.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Batson, C. D., Fultz, J. ve Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 19-39.

- Bedel, A. (2011). Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bilgin, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bollen, K.A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17 (3), 303-316.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Budak, B. (1999). Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyükıldırım, İ. ve Dilmaç, B. (2015). Siber mağdur olmanın insani değerler ve sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29),7-40.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York: Taylor and Francis.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ceyhan, A. A. (1993). Anne-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Clore, G. L. & Jeffrey, K. M. (1972). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105-111.
- Cronbach, L. J. (1995). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity." *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Çağlar, A. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Çalışkur, E.A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Değerleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). "Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, c.3. s.28 ss. 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS: Catalog of Selected Documents*, 10, 85-104.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy, A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.

- Dilmaç, B. (1999). İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Sınanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Yayımlanmamış doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 27-47.
- Dilmaç, B. Hamarta, E. Yiğit, R. Yıldız, M. ve Büyükyıldırım, İ. (2011). The relationship between secondary school students dysfunctional attitudes and their human values, *Journal of Collage and Charactes*, 3 (2), 353-362.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (23), 65-82.
- Dilmaç, B., Arıca, O. T. ve Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (5), 1661-1671.
- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). An Examination of the Humane Values Education Program on a Group of Science High School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (3), 1221-1261.
- Doğan, G. (2000). *Sosyoloji. Kavramlar ve Sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2002). *Bilgi ve Değer*. Yalçın, Ş. (Ed.), Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri Ankara: Vadi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.

- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (40. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2014). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (52. Basım). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Duan, C., Hill, C. (1996). The current state of empathy research, *Journal of Counseling Psychology*, 43 (3): 261–274.
- Duru, E. (2000). Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social Problem Solving: Theory and Assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Eisenberg, N. (1988). Empathy and sympathy: a brief review of the concepts and empirical literature. *Anthrozoös*, 2(1), 15-17.
- Erdem, A. R.(2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Eskin, M. (2009). *Sorun Çözme Terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Feshbach, N. D. ve Roe, K. (1968) Empathy in six- and seven-year-olds, *Child Development*, 39, 133-145.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in experimental personality research*, 8, 1-47.

- Filiz, Ş. (1998). *Ahlakın Akli ve İnsani Temeli*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zeka*. (Çev. B.S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, O. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi*, 1, 25- 30.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği. Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, ve M. Zengin (Ed.) , (s. 727- 741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 133-145.
- Günay, M.(2003). *Hermeneutik Felsefe Açısından Bilgi-Değer İlişkisi. Bilgi ve Değer Sempozyumu*(Ed. S. YALÇIN). Ankara: Vadi Yayınları.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla etkili baş etme yolu. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3(1), 62–67.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürtunca, A. (2013). Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği Türkiye Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A.T. (2008). *İletişim Becerileri Anlamak – Anlatmak – Anlaşmak*. Ankara: Nobel yayın.
- Güzel, A. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin biliş üstü becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması ve empati

eğilimleri ile olan ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hackney ve Cormier (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım El Kitabı* (Cev. T. Ergene ve S. Aydemir-Sevim). Ankara: Mentis Yayınları (Eserin Orjinali 2005'te yayımlandı).

Halstead, J.M. , Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.

Hansson, T. , Carey, G. & Kjartansson, R. (2010). A multiple software approach to understanding values. *Journal of Beliefs & Values*, 31 (3), 283- 298.

Heppner, P. P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 366-375.

Heppner, P., & Petersen, C. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Heppner, P. P., & Krauskoph, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hoxha, G. (2011). Arnavutluk ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Ioannidou, F., Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: what is it really about. *International Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 119 –123.
- Izgar, G. (2013). İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim Psikolojisi*. Adana: Adana Nobel Kitabevi.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). *Teaching Students to be Peacemakers*. Minnesota. Interaction Book Company.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri'nde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal sempati. *Yaşadıkça Eğitim*, 76, 29-34.
- Kahraman, H. & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorunlu davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-23.
- Kapu, H. (2001). Orta ve Güneydoğu Anadolu'da Yaşayan Girişimci/ Yöneticilerin Yaşam ve Girişimcilik Değerleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karababa, A. ve Dilmaç, B. (2016). TA and values as the predictors of loneliness among adolescents. *Education and Science*. 41, (187), 63-77.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.

- Kaya, A. ve Siyez, D. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 111-125.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ketenci, T. (1997). Hartman’ın Etiğinde Değer(ler) Kavramı. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kirişçigil Doğan, F. (2012). Okul Öncesi Dönemde Masal Öğretiminde İnsancıl(hümanist) ve Teknolojik (e-kitap) Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kline, R. B. (2011), *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, K. (2007). İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Krevans, J., Gibbs, J.C.(1996). Parents' use of inductive discipline-relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kropp, F. , Lavack, A. M. & Silvera, D. H. (2003). Values and collective self-esteem as predictors of consumer susceptibility to interpersonal influence among university students. *International Marketing Review*, 22 (1), 7- 33.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.

- Kuşdil, M.E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Lipsitt, N. (1993). *Development of Empathy in Children: The Contribution of Maternal Empathy and Communication Style*, Ohio PHD.
- Maydeu-Olivares, A. ve D’Zurilla, T.J. (1996). A factor-analytic study of the social problem solving inventory : An Integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115-133.
- Mete, B. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı (4 ve 5.Sınıflar)*, Ankara.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Çev. H.Arıcı ve diğ.), Ankara: Meteksan Matbaası
- Mutluer, S. (2006). Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nesbitt, E. , Henderson, A. (2003). Religious organisations in the UK and values education programmes for schools. *Journal of Beliefs & Values*, 24 (1), 75-88.
- Nezu, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and in effective problem solvers. *Journal of Counseling Psychological Psychology*, 32(1), 135-138.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara , Nobel Yayınları.

- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbek, F. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 567-587.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özguven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma , Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).
- Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? (Değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 63-87.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-230.
- Özkan, Y., Akgün, R., & Yanardağ, M. Z., Yüceer, T. (2014). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 197-214.
- Özoğlu, S. Ç. (1982). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, Z. G. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleri İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Peker, A. (2013). İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Problemler İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık Üzerindeki Etkisi. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Pişkin, M. (1989). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (2), 775-784.
- Polat, F. A. (2010). Küreselleşme Sürecinde Dini Diyalog Söylemlerinde Başvurulan Kuran Ayetlerinin İnanç ve Değer Kavramları Açısından Tahlili. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 15, 57-100.
- Rehber, E. & Atıcı, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik Eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 323–342.
- Rogers, C.R (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir (Cev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik (Adolescence)*. (Çeviri Ed. Siyez, D.M).Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Sayar, K. (2008). *Ruh Hali*. İstanbul, Timaş Yayınları.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Predictor relationships between the values the adolescents have and their levels of subjective well-being and social appearance anxiety: a model proposal. *Education and Science*, 40 (179), 57-67.
- Selim, S. (2008). Türkiye’de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: Multinomial Logit Model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(17), 345-358.
- Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner’s Guide to Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Schunk, D. H.(2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çeviri Ed. Şahin, M). Ankara: Nobel Yayınları (Özgün çalışma, 2008).
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests In 20 Countries. In Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. ve Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *The Journal of Cross Cultural Psychology*, 3 (32), 268-290.
- Sonmaz, S. (2002). Problem çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social development*, 13(2), 229-254.
- Şahin, M. (2007). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, N., Şahin N.N. ve Heppner P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy & Research*, 17(4), 379-396.
- Şen, A.S. (2015). Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Gelecek Beklentileri ve Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi* (Çev. İ. Sandıkçıoğlu), İstanbul: Sosyal Yayınları.

- Şirin, A. (1983). Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Taner Derman, M. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki 10-11 Yaş Çocuklarına Uygulanan Empati Eğitim Programının Saldıranlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tarhan, N. (2013). *Toplum Psikolojisi*. İstanbul, Timaş Yayınları.
- Tepe, H. (2003). *Bilgi ve Değer*. Yalçın, Ş. (Ed.), Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri Ankara: Vadi Yayınları.
- Terzi, I. Ş. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-232.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Sterotipler ve Türk Değerleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Toku, N. (2002). *Bilgi ve Değer*. Yalçın, Ş. (Ed.), Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Vadi Yayınları.
- Topal, H. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Topçuoğlu, A. (1999). *Üniversite Gençliğinin Değerleri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Ulusoy, K. (2007). Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). *Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi” R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.) Farklı Yönleri İle Değerler Eğitimi.* Ankara, Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B.(2012). *Değerler Eğitimi.*(1.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, F. (2008). Karakter Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3-4), 71-93.
- Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Webster, D.R. (2002). Perceptions of parent- child attachments: relationships with explanatory style empathy. Paper Presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. (10). Chicago, IL.
- Yavuz, M., Dilmaç, B. ve Derinbay, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin demografik özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 561-583.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

- Yıldırım, A. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. , Hacıhasanoğlu, R. , Karakurt, P. Türkleş, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsanBilimleri Dergisi*, 8 (1).
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, M ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 122-134.
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel Ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128
- Yontar, A. (2013). Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel. A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 153-165.
- Yüksel, Ç. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child development*, 73(3), 893-915.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli arkadaşlar, yüksek lisans tez çalışmasının gereği olarak bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın gerçekleştirilmesi ve sonuçlara ulaşılabilmesi için sizlerin verilerine ihtiyaç duymaktayım. Elde edilen verilerden ve sonuçlardan yalnızca araştırma amaçlı yararlanılacak ve bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Ekte verilen ifadelere bağlı olarak cevabınızın yanındaki () içine X işareti koyunuz. Hiçbir sorunun doğru ve yanlış cevabı yoktur ve lütfen soruları boş bırakmayınız. Kimliğinizi belirtmeden en doğru bilgiyi vermeniz araştırmanın bilimselliği ve gerçekçi sonuçları ortaya koymasından önem taşımaktadır. İçten vereceğiniz yanıtlarla yapacağımız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Danışman: Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ

Araştırmacı: Selma DEMİR

BÖLÜM I

- 1) Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
- 2) Yaş : ()
- 3) Okul türü :.....
- 4) Sınıf : 9 () 10 () 11 () 12 ()
- 5) Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz : ()
- 6) Sizin dışınızdaki kardeş sayısı :
Kardeşim yok () 1 kardeşim var () 2 kardeşim var ()
3 kardeşim var () 4 ve üzeri ()
- 7) Siz dahil ailenizdeki toplam kişi sayısı : ()
- 8) Anne eğitim durumu:
Okur- yazar değil () Okur- yazar () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Üniversite ve üstü ()
- 9) Baba eğitim durumu:
Okur- yazar değil () Okur- yazar () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Üniversite ve üstü ()
- 10) Anne- babanızın çocuk yetiştirme tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
Demokratik () Baskıcı- otoriter () Aşırı koruyucu ()
İlgisiz () Hoşgörülü () Reddedici ()
Tutarsız ()
- 11) Anne- babanızın birliktelik durumu:
Evlili () Boşanmış () Anne veya baba vefat etmiş ()
- 12) Şu an kiminle yaşıyorsunuz?
Anne-baba () Sadece anne () Sadece baba () Diğer (.....)
- 13) Akademik başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
Çok kötü () Kötü () Normal () İyi () Çok iyi ()
- 14) Şu an duygusal bir arkadaşınız var mı? Evet () Hayır ()
- 15) Sosyal iletişim ağlarını kullanma sıklığınız? Hiçbir zaman ()
Bazen () Her zaman ()

Ek-2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Örnek maddelerden oluşmaktadır.

Aşağıda kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmeniz istenmektedir. Her ifade için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Oldukça Uygun
1. Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Problem yaşadığımda problem ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Bir problemi çözerken "mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım" diye düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek-3. İnsani Değerler Ölçeği

Örnek maddelerden oluşmaktadır.

Sevgili arkadaşlar, aşağıda insani değerlerle ilgili bir seri ifade bulunmaktadır. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Katkılarınızdan ve dikkatli cevapladığınızdan dolayı teşekkür ediyorum.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Çevremizdeki insanların ufak tefek hatalarını görmezden gelirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-4. KA-S_ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

Örnek maddelerden oluşmaktadır.

Sevgili öğrenciler aşağına bazı durumlara ilişkin cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı (X) işareti koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseye paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın. Katkılarınızdan ve dikkatli cevapladığınızdan dolayı teşekkür ediyorum.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. Bir arkadaşım sınavlarından kötü not aldığına onun duygularını anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Bir arkadaşım mutlu olduğunda ben de kendimi mutlu hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Yakınını kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olayı anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söyleseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)