

T. C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZMENİN
BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZ ANLAYIŞ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

NAZLI SARIKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:

PROF. DR. COŞKUN ARSLAN

KONYA – 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi

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

Nazlı Sarıkaya
17/06/2018
Nazlı SARIKAYA



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin Adı	Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 17/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi H. İrem ÖZTEKE KOZAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Seher AKDENİZ	

ÖNSÖZ

Son dönemlerde yapılan araştırmalarla ön plana çıkan öz anlayış ve bilişsel esnekliğin de kişilerarası problem çözüme sürecine etki edip etmediğinin ve bu özelliklerin ergenlerde nasıl bir değişim gösterdiğinin incelendiği bu araştırmaya her aşamasında katkılarıyla ufkumu açan sayın danışmanım Prof. Dr. Coşkun ARSLAN'a göstermiş olduğu sabır ve ilgiden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca deneyim ve bilgilerini bizlerle paylaşan hocalarım Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Barbaros YALÇIN ve tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımı tamamladığı gibi tezimi tamamlama da yardım eden eşim İsmail SARIKAYA' ya, ders sürecinde ve tez aşamasında yüreğiyle yanımda olan anneme ve enerjisiyle gülümseme sebebim olan kızım İpek'e minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Nazlı SARIKAYA

Konya-2019



Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin Adı	Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri, öz anlayışları ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve kişilerarası problem çözmenin öz anlayış ve bilişsel esneklik tarafından anlamlı olarak yordanıp yordanamayacağını incelemektir.

Araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde farklı liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 191 kız ve 212 erkek toplam 403 öğrenci katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, Öz Anlayış Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t testi, pearson momentler çarpım korelasyonu ve aşamalı regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin kişilerarası problem çözme özelliklerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Değişkenler ve alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında bilişsel esneklik ve öz anlayış ile kişilerarası problem çözmenin alt boyutları olan yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında anlamlı ve pozitif yönde; probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ilk aşamada öz anlayışın ve ikinci aşamada analize alınan bilişsel esnekliğin kişilerarası problem çözme puanlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası Problem Çözme, Öz-Anlayış, Bilişsel Esneklik





Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin İngilizce Adı	Analyzing of Interpersonal Problem Solving Among Adolescents In Terms of Cognitive Flexibility and Self Compassion.

SUMMARY

The aim of this study is to observe the relationships between interpersonal problem solving skills, self compassion and cognitive flexibility of high school students and study whether interpersonal problem solving is predicted meaningfully by self compassion and cognitive flexibility.

Search model is associational screening model. High school students compose the population of search. The sample of search consists of the students who study in different high schools in Sincan town in 2018-2019 academic year and selected with the method of accidental personnel sample. One hundred ninety one (191) girls and two hundred twelve (212) boys total four hundred and three (403) students participated in the search. In the search, with the aim of gathering data, interpersonal problem solving inventory, self compassion scale and cognitive flexibility scale are used. Independent T test, pearson moments, multiplying correlation and gradual regression analysis techniques are used in the analysis of data.

As a result of the research, it is found that interpersonal problem solving features of girl and boy students don't differentiate.

When the relationships between versions and their sub-dimensions are examined, it is achieved that there is a positively and meaningfully relationship between cognitive flexibility, self compassion and constructive problem solving, insistent patient approach which are sub-dimensions of interpersonal problem solving and there is a negative and meaningfully relationship between negative approach to problem, lack of self-confidence and not taking responsibility. When gradual regression analysis results are viewed, it is achieved that in the first step self compassion and in the second step cognitive flexibility predict interpersonal problem solving scores.

Keywords: Interpersonal Problem Solving, Self Compassion, Cognitive Flexibility.

KISALTMALAR

KPÇ: Kişilerarası Problem Çözme

KPÇE: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

ÖAÖ: Öz Anlayış Ölçeği

BEÖ: Bilişsel Esneklik Ölçeği

POY: Probleme Olumsuz Yaklaşım

YPÇ: Yapıcı Problem Çözme

KG: Kendine Güvensizlik

SA: Sorumluluk Almama

ISY: Israrcı Sebatar Yaklaşım

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Lise Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	36
Tablo 2: Normallik Testi Sonuçları.....	
Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamalarına Ait t Testi Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 4: Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	43
Tablo 5: Öğrencilerin Öz Anlayış Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	44
Tablo-6: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puan Ortalamalarının Kişilerarası Problem Çözme-Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo-7: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puan Ortalamalarının Kişilerarası Problem Çözme-Yapıcı Problem Çözme Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	46
Tablo-8: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme- Kendine Güvensizlik Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo-9: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme-Sorumluluk Almama Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	48
Tablo-10: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme- Israrıcı Sebatar Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	49

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
TEZ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
İÇİNDEKİLER	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. ÖNEM	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2.1 Alt Amaçlar	5
1.4. SINIRLILIKLAR	5
1.5. TANIMLAR.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME.....	7
2.1.1. Problem	7
2.1.2. Çözüm	10
2.1.3. Problem Çözme	10
2.1.3.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	12
2.1.3.2. Problem Çözme İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki	13
2.1.3.3. Problem Çözme ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki.....	13
2.1.3.3.1. Problem Çözme – Stres	14
2.1.3.3.2. Problem Çözme – Kaygı	14
2.1.3.3.3. Problem Çözme – Depresyon.....	14
2.1.3.3.4. Problem Çözme – Umutsuzluk ve İntihar Düşünceleri.....	15
2.1.3.4. Problem Çözme Modelleri	15
2.1.3.4.1. Hermann’ın yaratıcı problem çözme modeli.....	15
2.1.3.4.2. Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli	16
2.1.3.4.3. Thorndike’ın deneme -yanılma yoluyla problem çözme modeli	16
2.1.3.4.4. Hazır Modellerle Problem Çözme Modeli	16

2.1.3.4.5. Thomas Gordon'un Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitim Modeli	16
2.1.3.4.6. Sosyal Problem Çözme Modeli.....	17
2.1.3.4.6. Kişilerarası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar.....	19
2.2. BİLİŞSEL ESNEKLİK	22
2.2.1.Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar	24
2.3. ÖZ ANLAYIŞ.....	26
2.3.1.Öz Anlayışı Etkileyen Faktörler.....	28
2.3.2.Öz Anlayış Kavramının Psikolojik Yaklaşımlarla İlişkisi	30
2.3.2.1. Psikoanalitik Kuram.....	30
2.3.2.2. İlişkisel Kuram (Relational Theory)	31
2.3.2.3. Hümanistik Kuram	31
2.3.3. Öz Anlayış Geliştirme Yöntemleri.....	31
2.3.3.1. Fiziksel Öz Anlayış Geliştirme:	31
2.3.3.2. Zihinsel Öz-anlayış Geliştirme:	31
2.3.3.3. Duygusal Öz-anlayış Geliştirme:	32
2.3.3.4. İlişkisel Öz-anlayış Geliştirme:.....	32
2.3.3.5. Manevi Öz-anlayış Geliştirme:	32
2.3.4. Öz Anlayışa İle İlgili Araştırmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	37
3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği	38
3.3.3. Öz Anlayış Ölçeği	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	41
----------------------	-----------

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	51
5.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular.....	51
5.2. Bilişsel Esneklik İle Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki İlişki	52
5.3. Öz Anlayış İle Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki İlişki	54

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	69
Ek-1: Öz Anlayış Ölçeği	69
Ek-2: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	70
Ek-3: Bilişsel Esneklik Ölçeği	71
Ek-4: Özgeçmiş.....	72



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan yaşamı iletişimle anlam kazanır. Birey, ilişkileri içinde sürekli yeniden tanımlanan bir varlıktır; diğer insanlarla iletişimi kaçınılmazdır (Cüceloğlu, 2000). İnsanlar kendilerini tanıyabilmek, kendilerini başkalarına anlatabilmek amacıyla iletişimi kullanırlar. İletişim kişilerarası ilişkileri, örgütleri, toplumları oluşturan ve bir arada tutan temel etkidir. Birey hem kendi deneyimlerinden hem de çevresindekilerin deneyimlerinden faydalanarak yeni bilgi ve becerilere ulaşır (Tabak, 1999). İletişim pek çok öğeden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. İki ya da daha fazla kaynak ve alıcı içerdiğinden, farklı pek çok etken tarafından etkilendiğinden iletişim sürecinde zaman zaman aksaklıklar meydana gelmesi ve problemler yaşanması kaçınılmazdır.

Birey yaşamı boyunca pek çok farklı problemle karşı karşıya kalmaktadır. Verdikleri tepkiler ve uyguladıkları çözüm yolları bireyden bireye değişir. Problemi çözmek için her bireyin kullandığı çözüm yolu farklıdır; bazıları başarıya ulaşırken bazıları ise başarısız olur. Problem, bireyin ulaşmak istediği amaca yönelik olarak ortaya çıkan, kişiye ket vuran durumlardır (Cüceloğlu, 2002).

Problem, bireye göre olması gereken ile mevcut durum arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2007). Söz konusu fark durumu birey için hedefe ulaşmada engel teşkil ettiğinden “problem” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak var olan bir durumun problem olarak algılanıp algılanmamasının göreceli olduğu söylenebilir.

Problem çözüme kişilerin, ad ya da grupların karşılaştıkları sorunlara yönelik gerçekleştirdikleri çözüm girişimleri olarak tanımlanır (D’Zurilla, Maydeu-Olivares, Nezu, 2004). Bu girişimler bilişsel-davranışsal süreçlerdir. Problem için olası çözümlerden en mantıklısı seçilir.

İletişimde kaynak ya da alıcının içinde bulunulan duruma ilişkin olan ile olması gereken arasındaki farkı hissettiği ve olumsuz duygular yaşadığı durumlar problem olarak tanımlanırken, bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için gösterilen çaba sosyal problem çözüme olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006). Bu tanımdan yola çıkarak kişilerarası problem bireyin ilişkilerine ket vuran ve ortadan kaldırılması gereken bir durum olarak ifade edilebilir.

Problem çözme kişinin amacına ulaşmasına yardımcı olabilecek en etkili yoldur (Bedel ve Lennox, 1997'den aktaran Topal, 2011). Sorunun ortaya çıkışından çözümüne kadar olan süreci kapsamaktadır. Westen (1999), problem çözme sürecinin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar:

1. Problemin ortaya çıkması: Kişinin problemle karşılaşması söz konusudur. Kişi problem durumunu tanımaya ve onun hakkında değerlendirme yapmaya çalışmaktadır. Bu süreçte en önemli nokta bireyin problemi nasıl algıladığı ya da algılayıp algılamadığıdır. Çözülebilmesi için problemin doğru ve gerçekçi bir biçimde algılanması gerekmektedir. Problemi görmezden gelen bireyler için bir sonraki aşama söz konusu olmamaktadır.
2. İşlem- hareket safhası: Birey yaşadığı problemi çözmek için artık girişimde bulunmaktadır. Problemin çözülüp çözülmemesi bireyin olumlu ya da olumsuz sonuçlar almasına sebep olur. Çözüm uygulama şekli ve elde
3. Amaca ulaşma (problemin ortadan kalkması): Bireyin kullandığı çözüm işe yaramış ve sorun çözülmüştür. Yeni bir tecrübe kazanılmış ve öğrenilenler daha sonraki yaşantılara transfer edilmek üzere kaydedilmiştir.

Kişilerarası problem çözme sosyal problem çözme olarak da ifade edilmektedir. Sosyal problem çözme, kişinin çeşitli engeller nedeniyle başa çıkma yollarını kullanamadığı, kişiyi rahatsız eden spesifik yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Sözü edilen engeller ise; belirsizlik, tereddüt, çatışma, yardım kaynağının olmaması ve/veya yeniliktir. Kişinin sahip olduğu yetenekleri ile ilgili inançları, ilgileri, duyguları ve değerlerinin bir araya gelerek oluşturduğu kalıcı bilişsel-duyuşsal şemalar probleme yönelimini belirler (D'Zurilla, Maydeu-Olivares, Nezu, 2004). Bireylerin bir sorunla karşılaştıklarında verecekleri tepkilerin yönü probleme yönelim tarzlarıyla açıklanmaktadır (D'Zurilla, Maydeu-Olivares, Nezu, 2004).

Kişilerin problem durumunu algılamaları ve ona karşı tutumları yani yönelimleri iki farklı yönde olabilir. Birey sahip olduğu bilişsel-duyuşsal şemalara göre probleme olumlu ya da olumsuz yönelebilmektedir. Probleme olumlu yönelen birey problem durumuna ilişkin olumlu bir tutum sergiler. Problemlere olumlu tutumla yönelen insanlar; problemleri yok saymak yerine onların yaşamın bir parçası olarak kabul ederler. Probleme ilişkin çözüm yollarını gerçekçi bir biçimde ortaya koyarlar ve problem durumunu fırsata çevirebilirler.

Problemlerini çözebilecek yeteneklere sahip olduklarına inanırlar ve problemlerini çözmek konusunda kararlıdırlar (D'Zurilla, Maydeu-Olivares, Nezu, 2004).

Probleme karşı olumsuz tutumu olan insanlar problem durumuna ilişkin olumsuz tutuma sahiptirler. Problemin kaynağı olarak kendilerini ya da başkalarını görürler. Problemleri görmezden gelmeyi tercih ederler ya da problemi tehdit olarak algırlar. Problem durumuyla karşılaştıklarında kendilerini hüsrana uğramış gibi düşünürler. Problemi çözebilecekleri konusunda kendilerine güvenmezler (D'Zurilla, Maydeu-Olivares, Nezu, 2004).

Heppner, Witty ve Dixon (2004) etkili problem çözebilen bireylerin şu özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Akılcı olmayan-mantıksız düşünceleri fazla değildir.
2. Kendilerine ilişkin görüşleri olumludur.
3. Problemleri çözmeye konusunda ısrarcı-sebatkar davranırlar.
4. Problemin ortaya çıkışı ve çözümü konusunda iyimser düşünürler.
5. Problem çözümü konusunda tecrübelerine ve kendilerine güvenirlir.

Problem çözmeye konusunda başarılı bireylerin kişilerarası ilişkilerinde daha girişken oldukları, olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha etkili çalıştıkları görülmektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

Problemleri etkili çözebilmenin olumlu bakış açısı, umut, yüksek öz-saygı ve öz güven, fiziksel ve duygusal sağlık ve güçlü bir yaşam doyumu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Nezu ve diğerleri, 2007). Etkili problem çözen bireyler sorunları birer fırsat olarak algırlar. Elde edecekleri deneyimleri başarılı bir şekilde diğer yaşantılarına transfer edebilirler. Problem durumlarını yaşamın bir parçası olarak görerek hareket ederler (Nezu ve diğerleri, 2007).

Lise çağlarına rastlayan ergenlik döneminde, bireyin çevresinde ve iç dünyasında pek çok değişiklik meydana gelmektedir. Bu dönem uyum problemlerinin arttığı bir dönemdir ve bu problemlerin aşılması sağlıklı bir iletişim gerektirir. Erikson (1963) kuramında her dönem için aşılması gereken bir bunalım tanımlar. Ergenlik döneminde aşılması gereken bunalım kimlik kazanmaktır. Ergenin yaşadığı rol karmaşaları iletişimde de problemler yaşamasına neden olabilir (Aktaran Aybek Çelik, Tümkeya, 2010). Ergen gelişiminde sosyal desteğin önemini vurgulayan Sullivan (1947) iletişimin sağlıklı psikolojik yapının temeli olduğunu savunmaktadır (Aktaran Aybek Çelik, Tümkeya, 2010). Bu kritik dönemde bireyin olumlu

yönde sosyal destek alması, benlik saygısının ve özgüveninin yüksek olması oldukça önemlidir. Ergenin kişilerarası problemlerini aşabilmesi kimlik gelişimini destekler sağlıklı bir gelişimin devamlılığı sağlanmış olur.

Bilişsel esneklik, insanların ve doğal olarak ergenlerin çevreleriyle kurduğu iletişimi etkiler. Bireyin düşünme tarzıyla ilgili bir kavramdır.

Bireyin düşünce yapısı çocukluğundan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Bilişsel esneklik kişilerarası ilişkilerde uyumu ve dengeyi sağlamada önemli rol oynar. Ergenler yetişkinliğe hazırlandıkları bu dönemde edindikleri becerileri bütün yaşamlarında kullanırlar. Bu nedenle bu dönemde kişilerarası ilişkilerini yapıcı olarak kurmaları ve problemlerini etkili bir şekilde çözebilmeleri oldukça önemlidir. Bilişsel esneklik farklı çözüm yollarının farkında olmayı gerektirir. Bu süreç problem çözme basamaklarından biridir ve bu anlamda bilişsel esneklik problem çözme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bilgin (2009), bilişsel esneklik ile problem çözmenin farklı çözüm yollarını fark edebilme açısından benzediğini belirtmektedir.

Bireyin öznel iyi oluşu genelde yaşanan sorunların şiddetiyle alakalı olarak değil; bireyin kendisine ve problemi çözebileceğine ilişkin olumlu inancıyla ölçülebilir. Neff (2003a)'in Budist felsefenin etkisiyle ortaya koyduğu öz-anlayış kavramı, bireylerin yaşamlarında karşılaştığı problem durumlarında kendilerine ilişkin tutumları içermektedir. Öz anlayış bireyin kendisini olumlu değerlendirebilmesini yani kendisine ilişkin şefkatini açıklamaktadır (Sarıcaoğlu, 2011).

Karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel beceriler ve öznel iyi oluşla bağlantılı olan öz anlayışın etkisinin olduğu görüşü temel alındığında ergenlerde kişilerarası problem çözmenin bilişsel esneklik ve öz anlayış açısından incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. ÖNEM

Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı boyunca birtakım problemler yaşaması kaçınılmazdır. Bireylerin problem çözme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Bingham, 1983). Okullarda kişisel rehberlik kapsamında sunulan rehberlik hizmetlerinin en çok uğraştığı ve en fazla vakayla karşılaştığı alanlardan biri kişilerarası problem çözmedir. Öğrencilerin problem çözme becerileri büyük oranda okul yıllarında gelişmekte ve ergenlik döneminde şekillenmektedir. Ergenler içinde buldukları

gelişimsel dönemin sorunlarından kaynaklanan pek çok uyum sorunu ve problem durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Özbay, 2006'dan aktaran Çam ve Tümkaya, 2008).

Günümüzde eğitim sürecinin sonunda bireylerin yalnızca ezbere bilgilerle donatılmaları değil, kendileri ve çevreleri ile ilgili bilinçli hâle gelmeleri, bağımsızlıklarını kazanmaları, bilgilerini yaşamlarına uyarlayabilmeleri beklenmektedir. Okullarda verilecek olan eğitimle sorunlarını geleneksel yöntemlerle çözen bireyler yerine daha yapıcı çözüm yollarını keşfedebilen bireyler yetiştirmek mümkündür (Terzi, 2000).

Ergenlerin bu problemlerle başa çıkma sürecinde sorunlara yaklaşım tarzları, uyum yetenekleri, alternatifleri algılayabilmeleri ve kendilerine ilişkin algıları önem kazanmaktadır. Problemin ve problem çözmenin dinamik bir süreç olması bireyin de değişime kolay ayak uydurabilmesini gerektirmektedir. Bu da esnek bir bilişsel yapı ve yüksek bir öz anlayışla mümkün olacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ergenlerde kişilerarası problem çözmenin bilişsel esneklik ve öz anlayış açısından incelenmesidir.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamaları ile olması kişilerarası problem çözme puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamaları kişilerarası problem çözme puan ortalamalarını ve alt boyut puan ortalamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmadan elde edilen veriler lise öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen veriler “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve “Öz anlayış Ölçeği” nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular Sincan ilçesinde öğrenim görmeye devam eden lise öğrencilerinden elde edilen veri grubu ile sınırlıdır.

1.4. TANIMLAR

Araştırmanın temel kavramları ile ilgili tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Problem: Bireyin hedefe ulaşma aşamasında karşısına çıkan engellerdir (Morgan,1999’dan aktaran Arslan, 2005).

Problem çözme: Amaca ulaşmak için sergilenen çabadır (Aksu,1989’dan aktaran Arslan,2005).

Kişilerarası Problem Çözme: Bireyin karşılaştığı sorunlu durumlarla başa çıkmak amacıyla kullandığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerdir (Nezu, 1985).

Bilişsel Esneklik: Kişinin önceden edindiği bilişsel stratejilerini yeni bir duruma uyum sağlamak için uyarlamasıdır (Bilgin, 2009).

Öz Anlayış: Bireyin karşılaştığı acı verici olayları yaşamının olağan bir parçası olarak kabul etmesi ve bu konuda kendisine karşı şefkatli davranması olarak tanımlanır (Neff, 2003b’den aktaran Tatlıoğlu, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde, araştırmada yer alan kavramlarla ilgili detaylı açıklamalara ve alan yazına yer verilmiştir.

2.1. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME

2.1.1. Problem

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1979); düşünülüp, çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmakta olan problem bireylerin günlük hayatlarında kaçınılmaz olarak yaşadıkları bir durumdur. İletişimin kaçınılmaz olarak ortaya çıkardığı problem durumları kişilerde istenmeyen etkiler ortaya çıkarır. Bireyi mutsuz eder ve engeller.

Morgan'a (1999), göre problem; hedefe ulaşmada engelle karşılaşılan bir çatışma durumudur. (Aktaran Çam ve Tümkaya, 2006).

D'Zurilla ve Goldfried (1971), ise problemi uyumlu faaliyete yönelik bir cevabı gerektiren ama bir veya birkaç engelden dolayı diğer olası çözümleri elemeyi içeren herhangi bir yaşam durumu veya görevi (mevcut veya ön görülen) olarak tanımlar.

Bir durumun, birey için problem olarak algılanması, kişinin huzursuz olması ve hedefine ulaşma konusunda bu durumu engel olarak algılaması gerektiğini belirtmektedirler. (Nezu, 1985).

Ramsey'e göre problem (1989), o an çözüm tepkisi veremediğimiz durumken, çözüm olası fikirler arasından seçim yapma durumudur (Aktaran Korkut, 2002).

Cüceloğlu ise problemi, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum olarak açıklamıştır (Cüceloğlu, 1995).

Shibata'ya (1998), göre, herhangi bir problem kişinin amaçları tarafından belirlenmektedir. Yani bir hedefe ulaşmak istemek, problemin ortaya çıkması için ön koşuldur (Aktaran Arkonaç, 1998).

Bilen (2002), problemi “cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan, ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir soru” şeklinde açıklayarak çözümün ilk anda bilinemeyeceğini vurgulamaktadır.

Literatür incelendiğinde problemlerin farklı türlerinin tanımlandığı görülmektedir. Problemler çeşitli kriterlere göre farklı sınıflandırılabilir. Ayrıca problem durumları iç içe geçerek daha farklı problem durumlarına da dönüşebilmektedir (Cüceloğlu, 2004). Problemleri ilk olarak kısa ve uzun vadeli ya da basit ve karmaşık problemler olarak ayırmak mümkündür. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de bulunmaktadır. Genel olarak problemleri dört grupta toplamak mümkündür:

1. Kişisel Problemler: Bireyin en çok karşılaştığı problem türlerindedir. Bedensel, psikolojik tüm problemleri kapsar. Problemin çözümü için kişinin çabası önemlidir. Bireyin çabası yetersiz kaldığında bu problemler yıpratıcı olabilmektedir.
2. Kişisel Olmayan Problemler: Ekonomik problemler, araba arızalanması ya da elektrik kesilmesi gibi dışsal problemler bu grupta yer almaktadır. Bu problemlerin çözümü görece daha kolaydır ve psikolojik yan etkileri azdır.
3. Toplumsal Problemler: Trafik yoğunluğu, siyasi problemler, eğitim sorunları, alt yapı sorunları gibi problemler bu grupta yer almaktadır. Bireyi hem sosyal hem de ruhsal olarak etkilemektedir. Çözüm kişisel değildir ve zaman almaktadır (Eskin, 2009).
4. Kişilerarası Problemler: Karşılıklı ilişkilerden kaynaklanan problemlerdir. Çözümü zaman alabilir ve çoğu durumda tarafların karşılıklı çabasını gerektirir.

Kişilerarasında yaşanan problemlerin pek çok farklı nedeni olabilmektedir. Crawford ve Bodine (1996), bunları genel olarak üç başlık altında toplamışlardır:

1. Kaynakların Kıtlığı: Sınırlı olabilen zaman, mal, mülk, para gibi kıt kaynaklar bu grupta yer alır. Bu kaynakların kullanımı kişilerarasında problem yaşanmasına sebep olabilir.
2. Karşılanmayan Psikolojik Gereksinimler: Bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasının güçleştiği ve engellendiği durumlar, kendini güçsüz hissetmesine neden olur ve ilişkilerde problemler yaşanmasına yol açar. Karşılanması gereken psikolojik ihtiyaçlar, ait olma, özgürlük, güçlü olma gibi ihtiyaçlardır. Bireyin ruh

sağlığını koruması için karşılanması gereken ihtiyaçlardır. Bazı insanlar doğaları gereği bu ihtiyaçları daha etkin bir şekilde karşılarlar; bazı insanlar ise bu konuda engellenmişlik duygusunu sık yaşarlar ve bu duygu problemlerinin temel nedenidir.

3. Değerler, Öncelikler ve İlkelerde Farklılıklar: Yetiştikleri ortam ve sahip oldukları değerler insanların hayata bakışını belirler. Aynı çevreyi iki farklı insan iki farklı bakış açısıyla anlatır. Adalet, estetik, siyaset gibi konularda birinin verdiği tepki değer kişiler tarafından eleştirilebilir ve problemler yaşanabilir. Bu konuda önemli olan bireylerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri ve iletişim kurabilmeleridir. Değerler farklılığından ortaya çıkan problemler çözümü en zor olan problemlerdir (Öğülmüş, 2006).

Problemin çözülüp çözülemeyeceğini belirleyen en önemli nokta bireyin probleme yaklaşım tarzıdır. Bazı insanlar problemi olduğu gibi gerçekçi bir şekilde kabul ederken, bazıları problemi görmezden gelmeyi tercih edebilirler. Yine kimileri için problem durumu saldırganlık ve öfke duygularını ifade ederken, bazıları problem karşısında içine kapanmaya yönelir.

Johnson ve Johnson her biri hayvanla simgelenen farklı sorun çözme tarzları tanımlamaktadır (Aktaran Öğülmüş, 2006).

1. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Problem durumunda geri çekilmeyi tercih eden tiptir. Gerginlik yaratan her türlü ortam ve insandan uzak durmayı tercih ederler. Problemleri çözmeye uğraşmanın gereksiz olduğuna inanırlar. Problem yüzleşmektense kabuğuna çekilmeyi daha uygun bulurlar.

2. Oyuncak Ayı (Uzlaşma): Problem çıkmaması için gerekirse kendi amaçlarından vazgeçerek uyum sağlamayı tercih ederler. Onlar için önemli olan herhangi bir gerginlik yaşanmamasıdır. Etraflarındaki insanlar tarafından ilgi görmek en önemli ihtiyaçlarıdır.

3. Tilki (Uzlaşma): İletişimde yaşanan problemleri çözmek için kendi hedeflerinin bir kısmından vazgeçmeyi göze alırlar ve karşı tarafı da hedeflerinin bir kısmından fedakarlık etmeye ikna ederler. Kısacası amaçlarına ve ilişkilerine orta derecede önem verirler.

4. Köpek Balığı (Güç Kullanma): Problemin çözülebilmesi için gerektiğinde karşı taraf üzerinde güç kullanan tiptir. Kendini kabul ettirmek için sınırları zorlayabilir. İlişkileri hiç önemsemezken kendi amaçlarını çok önemser. Onlara göre problem durumunda bir kazanan ve bir kaybeden vardır ve kendileri mutlaka kazanmalıdır. Çünkü kaybetmek yetersizliktir. Bu kişiler karşıdakini tehdit ederek, zorlayarak kazanmaya çalışırlar.

5. Baykuş (Yüzleşme): Baykuşlar için amaçları da ilişkileri de çok önemlidir. Problem durumlarını yaşamın bir parçası olarak görürler. Gerçekçi bir biçimde problemle yüzleşerek her iki tarafın da yararına olacak bir çözüm üretmeye çalışırlar.

2.1.2. Çözüm

Çözüm, problemle baş etme yanıtı, yanıt kalıplarıdır (Hamarta,2007). Çözümün etkililiği problem durumunun yarattığı olumsuz durumları ortadan kaldırabilmesiyle ölçülür.

2.1.3. Problem Çözme

Problem çözme kavramı problemlerle baş etme ile eş anlamlı görülmektedir (Heppner,1978). Problemin çözümü bu süreçte sergilenen tüm duyuşsal, bilişsel ve davranışsal faktörleri kapsar (Çam ve Tümkaya, 2006). Problem çözme, amaca ulaşmada karşılaşılan engelleri aşma sürecidir (Özdil, 2008).

Uygulamalı problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konuda yapılan en önemli çalışmalardan birinin D'Zurilla ve Goldfried (1971)'in beş aşamalı problem çözme modeli olduğu görülmektedir. Bu modelde yer alan aşamalar, genel yönelim, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, seçeneklerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirmedir.

Problem çözmenin ilişkili olduğu kavramlar incelendiğinde uyum (Anderson ve Heppner, 1985), öz güven (Akman ve Erden, 1995), iletişim becerileri (Alessandra ve Hunsaker, 1980), akademik ve sosyal benlik algısı (McCobe, Randi ve vd., 1999) araştırmalarda sık karşımıza çıkmaktadır (Aktaran Arslan, 2009).

Problem çözme sosyal bir süreçtir ve problem çözme süreci ile birlikte bir amaca ulaşma, o amaca ulaşmak amacıyla stratejiler geliştirme ve bunları yaparken karşılaşılan engelleri aşma işlevleri yerine getirilmiş olur (Koray, Azar, 2008).

Problem çözümünün iç görüyle aniden geliştiğine ve deneme yanılma yoluyla yani tecrübelerle şekillendiğine dair iki farklı görüş bulunmaktadır (Cüceloğlu 1997). Problem çözümü bir süreçtir. Yaşanılan çözüm süreci olayın ortaya çıkış şekline ve bireyin özelliklerine göre farklılık gösterecektir.

Problem çözme basamakları olan bir süreçtir. İlgili literatür incelendiğinde problem çözme sürecine ilişkin değişik modeller ortaya konduğu görülmektedir. Farklılıklar olsa da problem çözme modellerinin pek çok noktada birbirine benzemektedir.

Problem çözme Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından bireyin uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bu süreci etkileyen birtakım faktörler bulunmaktadır; sorunun özellikleri, kişinin sorun çözme basamaklarını kullanıp kullanamaması ve sorunu çözecek kişinin kişisel özellikleri.

Bingham (1998)'a problem çözme kişiden kişiye farklılık gösterse bile temelde bu süreç altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; problemi fark etmek ve çözme ihtiyacı duymak, problemi tanımlamaya çalışarak olası ikincil problemleri anlamaya çalışmak, ilgili bilgileri toplamak, uygun verileri düzenlemek, bu verilere göre çözüm yollarını belirlemek, en uygun çözüm yolunu seçip uygulamak ve kullanılan çözümü değerlendirmek (Arslan, 2005).

Mountrose problem çözme basamaklarını; var olan problemi tanımlamak, duruma ilişkin duyguları ifade etmek, olumsuz inançları olumlu inanca dönüştürmek ve çözümün uygulanması olarak açıklamaktadır (Mountrose, 2000: 49'dan aktaran Özdil, 2008).

Polya problemin çözüm aşamalarını, problemi anlama, plan tasarlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde tanımlamıştır (Aktaran Senemoğlu, 2005).

Hicks (1994)' göre problem çözümü altı aşamadan oluşur. Modelde bireylerin bu modele hakim olması; fakat çözüm basamaklarını kendine uyarlayarak uygulaması esastır. Genel Problem Çözme Modeli aşamaları; problem durumunun ortaya çıkması, duruma ilişkin verilerin toplanması, problemin uygun şekilde yeniden tanımlanması, olası çözümlerin üretilmesi, en mantıklı çözümün seçilmesi, çözümün onaylanması ve son aşama uygulamaya geçilmesidir (Aktaran Özdil, 2008).

John Dewey'e göre problem çözme yöntemi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar problemi tüm sınırlılıklarıyla tanımlamak, hipotezler oluşturmak, hipotezlerin uygun olup

olmadığını araştırmak, çözümlü uygulamak, çözümlü etkililiğini test etmek ve kesin olarak uygulamaktır (Uyar, 2002).

Bogo ve Kelly (2000) problem çözümlü hangisi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın beş kategorinin sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu kategoriler aynı zamanda problem çözümlü aşamalarıdır. Bu aşamalar; bilgi, beceri, kaynak, strateji-deneyim ve davranışsal tabandır (Aktaran Özdil, 2008).

2.1.3.1. Problem Çözümlü Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözümlü karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreci etkileyen pek çok farklı faktör sıralanabilir. Bunlardan en önemlileri; kişilik özellikleri, deneyimler ve anne-baba tutumlarıdır.

Problem durumuna verilecek tepkiyi ve problem çözümlü tarzını kuşkusuz en çok etkileyen faktör bireyin kişilik özellikleridir. Problemin çözümlübilmesi problem durumuyla kişini özellikleri arasındaki uyulaşmaya bağlıdır (Eskin, 2009).

Özgüveni yüksek bireyler problem çözümlü konusunda daha isteklidir. Problem durumuyla daha kolay yüzleşirler. Kendine güvenmeyen insanlar problem durumunu görmezden gelmeye daha yatkındır. Problemi çözümlüemeyeceklerine inanırlar. Korkular ve çekingenlik problem çözümlüyi zorlaştırır. Yaratıcılığın gelişmesine engel olur ve böylece alternatif çözümlü yolları üretilemez (Bingham 1983, Eskin 2009).

Empati yapabilmeyen kişiler karşı tarafın açısından olaya bakabileceği için çok yönlü düşünebilir ve problemlerini daha kolay çözümlüebilir. Bu durum kişinin gereken bilişsel esnekliği gösterebildiğini kanıtlar (Eskin 2009).

Değişime açıklık, yaratıcılık, risk alabilme gibi özellikler problem çözümlüemeyi kolaylaştırır (Aydın 2009). Kişinin problem çözümlü ile alakalı olarak olumsuz düşüncelere sahip olması problem çözümlüyi engeller (Öğülmüş, 2006).

Problem çözümlü becerilerini etkileyen bir başka faktör sahip olunan anne-baba tutumlarıdır. Çocuklarına karşı aşırı koruyucu davranan, onların yerine problemleri sahiplenen ve çözümlü ana-babalar çocuklarından problem çözümlü becerisini köreltirler. Çocuğa problemlerini çözümlübilmesi için fırsat vermek gerekir (Öğülmüş 2006). Bu şekilde çocukta özgüven gelişir. Topluma uyumu kolaylaştır. Kendini doğru biçimde ifade etmeyi öğrenir. Yaşamında

karşılaştığı sorunları daha kolay çözer. Önemli olan sorun çıkmasını diye çabalamak değil, sorunları kabullenip etkili bir şekilde çözmeye çalışmaktır (Kandır ve Ömeroğlu, 2005).

Kişinin yaşamış olduğu olaylar problem çözme becerisini etkileyen bir diğer faktördür. Çünkü deneyimler kişinin kimliğini oluşturan en önemli etkenlerdendir. İnançlar, değerler, duygular geçmiş yaşantıların izleriyle şekillenir. Problem durumuyla karşılaşan birey sorunu çözmeye geçmeden evvel benzer konulardaki deneyimlerini gözden geçirir ve işe yarar bilgileri kopyalayarak yaşadığı problemi çözmeye için kullanır (Bingham, 1983).

2.1.3.2. Problem Çözme İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki

Problem çözme becerisiyle ilgili yapılan çalışmalarda bu beceriyi yordayan bazı değişkenler ortaya koyulmuştur. Bunların en önemlileri yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitimidir.

Yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar yaş büyüdükçe problem çözme becerisinin arttığını göstermektedir (D'Zurilla, vd., 1998). Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda ise yaş ile problem çözme becerisinin doğru orantılı olduğu ancak 35 yaşından sonra durumun tersine döndüğü ifade edilmektedir (Aktaran Ulupınar, 1997).

Problem çözme becerileriyle cinsiyet ilişkisini araştıran araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar kadınların erkeklere göre problem çözme konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koyarken bazı çalışmalar erkeklerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Heppner, Şahin ve Şahin, 1993). Bunun yanında bazı çalışmalar problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002; Izgar, 2008; Taylan, 1990; Terzi, 2000).

Problem çözme becerisiyle ilişkisi incelenen bir başka değişken anne-baba eğitim durumudur. Bu çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe problem çözme becerilerinin de geliştiğini belirten araştırmalar varken (Saygılı, 2000; Ünüvar, 2003), anne-baba eğitim durumunun problem çözme becerilerini farklılaştırmadığını savunan araştırmalar da mevcuttur (Deniz vd., 2002; Serin ve Derin, 2008).

2.1.3.3. Problem Çözme ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki

Problem çözme kişinin psikolojik durumuyla yakından ilişkilidir. İnsanlar problemlerini çözemedikleri dönemlerde psikolojik sıkıntılar yaşayabilir ve bu konuda yardım almak isteyebilirler. Kişinin psikolojik sağlığını koruması var olan problemlerini çözebilmesine

yardımcı olmakla sağlanır. Bu konu psikoterapi ve psikolojik danışmanlık için oldukça önemlidir (Krumboltz, 1965'ten aktaran Esin Girgin, 2009).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözmenin özellikle ilişkili olduğu psikolojik belirtiler stres, kaygı, depresyon, umutsuzluk ve intihar düşüncelerindeki artış olarak tespit edilmiştir.

2.1.3.3.1. Problem Çözme – Stres

Problem çözme konusunda sıkıntı yaşayan bireylerin uyumsuzluk ve stres yaşadığı belirtilmektedir (Esin Girgin, 2009). Problemlerini çözebilen insanlar stresli durumlara daha kolay uyum sağlarlar ve dolayısıyla stres düzeyleri azalır (Nezu ve D'Zurilla, 1989'da aktaran Esin Girgin, 2009).

D'Zurilla ve Sheedy (1991) tarafından ileriye yönelik bir çalışma yapılmış ve var olan psikolojik stres düzeyini kontrol altına alınmıştır. Problem çözme becerilerine göre ilerideki stres düzeyini incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre kişilerin problem çözme becerileri geliştikçe stres düzeyleri azalmaktadır (Aktaran Esin Girgin, 2009).

2.1.3.3.2. Problem Çözme – Kaygı

Problem çözme becerisinin azalması yani bireyin problemlerini çözmemesi kaygılanmasına sebep olur. Yapınla çalışmalar da kaygının problem çözme beceriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Beck, Fine, Haaga, Stewart ve Terrill, 1995; D'Zurilla, Kant ve Maydeu-Olivares, 1997; Aktaran Esin Girgin, 2009).

Kaygılı bireyler problemi doğru algılamakta zorlanırlar, sorunlardan kaçma eğilimindedirler, etkili çözümleri görmekte zorlanırlar, kendilerine problem çözme konusunda güvenmezler.

2.1.3.3.3. Problem Çözme – Depresyon

Problem çözme becerileri gelişmiş olan bir birey sorunlarını etkili bir şekilde çözer ve bu sürece ilişkin olumlu duygular taşır. Aynı şekilde olumlu duygulara sahip olan bireyler sorunlarını daha kolay çözerler. Bu açıdan bakıldığında depresyon ve sorun çözme becerileri arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur.

Yapılan araştırmalarda problem çözme becerileri ile depresyon arasından tutarlı ilişkiler göze çarpmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde etkili olmayan problem çözme yöntemlerinin depresif belirtileri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bonner ve Rich, 1988; Kant ve ark., 1997; Marx,

Williams ve Claridge, 1992; Nezu ve D’Zurilla, 1989; Nezu, Kalmar, Ronan ve Clavijo, 1986; Aktaran Esin Girgin, 2009). Ancak belirtilmesi gereken önemli bir nokta depresif belirtilerin problem çözme yeterliliğini açıklama etkisi geçicidir. Depresif belirtiler ortadan kaldırıldığında bireyi problem çözme yeterliliği de gelişecektir.

2.1.3.3. Problem Çözme – Umutsuzluk ve İntihar Düşünceleri

Araştırmalar problem çözme ile intihar düşünceleri arasında ilişki olduğunu desteklemektedir (Bonner ve Rich, 1988; Clum, Patsiokas ve Luscomb,1979; Dixon, vd., 1991; Eskin, Akoğlu ve Uygur, 2006; Schotte ve Clum, 1982; aktaran Esin Girgin, 2009).

Problem çözümü konusunda katı düşüncelere sahip olan bireylerin problemi çözmekte zorlandıkları, hayal kırıklığı yaşadıkları ve intihar düşüncelerinin arttığı belirtilmektedir (Clum ve ark., 1979’dan aktaran Esin Girgin,2009). Bu bulguyu destekler nitelikte problem çözmeye ilişkin görüşlerin depresyondan bağımsız olarak umutsuzluğu yordadığı belirtilmektedir (Bonner ve Rich 1988’den aktaran Esin Girgin,2009).

2.1.3.4. Problem Çözme Modelleri

İlgili literatür incelendiğine problem çözme sürecine ilişkin pek çok farklı model olduğu görülmektedir. Bu araştırmada üzerinde durulacak olan sosyal problem çözme modeline geçmeden önce üzerinde kısaca durulacak başlıca problem çözme modelleri şunlardır:

2.1.3.4.1. Hermann’ın yaratıcı problem çözme modeli

Yaratıcı problem çözme modelinde insan beynini oluşturan dört kısımdan (A, B, C, D) bahsedilmektedir ve Herman’a göre bireyler problem çözerken baskın olan beyin bölümlerini kullanmaktadır. Beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu neticesinde problemlerin çözüldüğünü kabul etse de Herman genetik ve çevresel faktörlerin beynin bazı bölümlerinin daha fazla gelişmesine olanak sağladığını ileri sürmektedir (Aydın, 2009’dan aktaran Güneş, 2011). Kuramda problem çözümü altı farklı zihinsel temsil ile tanımlanmaktadır. Bunlar meslek gruplarıyla eşleştirilmiştir. Bu gruplar probleme bakış açılarını ifade etmek için kullanılır.

1.Dedektif: Sorunu tanımlama amacıyla ulaşabileceği tüm bilgileri toplar.

2. Kaşif: İçinde bulunulan sorunu tüm yönleriyle ortaya koyar.

3. Sanatçı: Farklı çözüm yolları üretir.
4. Mühendis: Var olan fikirleri geliştirir ve uygulamaya uygun hale getirir.
5. Yargıç: Alternatifleri değerlendirerek en mantıklısını seçer.
6. Prodüktör: Seçilen çözümün uygulanması için denemeler yapar (Özden, 2003'ten aktaran Güneş, 2011).

2.1.3.4.2. Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli

Ergenler ile anne-babalar arasında yaşanan kişilerarası problemlerin çözümü için önerilen bu model farklı pek çok sorunun çözümünde de kullanılabilir. Swets (1998) kişilerarası sorunları çözmek için bir dizi olumlu tepki dizisi ortaya koymuştur. Modelde karşılaşılan problemlerin çözümü için atılması gereken dört adım tanımlanmaktadır:

1. Problemi tanımlamak,
2. Çözüm imkanı aramak,
3. Karşı taraf ile empati yapmak,
4. Fikirlerini uygun bir dille ifade etmek (Aktaran Arslan, 2009).

2.1.3.4.3. Thorndike'in deneme -yanılma yoluyla problem çözme modeli

Sinama-yanılma yoluyla problem çözme modeline göre bireyin problem çözerken sergilediği davranışlardan amaca ulaştıranlar kalıcı hale gelir. Sinama-yanılma yoluyla problem çözme, daha çok ön bilgilerin ve deneyimlerin eksik olduğu durumlarda kullanılır (Erden ve Akman, 2001). Bireyin deneyimlerine dayanarak yaşadığı problemleri çözmeye çalışması temeline dayanan bir modeldir.

2.1.3.4.4. Hazır Modellerle Problem Çözme Modeli

Gagne ve Glasser'a göre birey yaşadığı sorunlarla ilgili çözüm yollarını belleğinde kodlar. Herhangi bir problemle karşılaştığında belleğinde saklı tuttuğu çözüm yollarından birini kullanır yani hazır olan çözümlerden birini devreye sokar. Dolayısıyla bireyin belleğinde ne kadar çok hazır çözüm yolu varsa, problemleri o kadar kolay ve hızlı çözmektedir (Erden ve Akman, 2001'den aktaran Güneş, 2011).

2.1.3.4.5. Thomas Gordon'un Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitim Modeli

Thomas Gordon'un geliştirdiği ve "Etkili Ana Baba Eğitimi" isimli kitapta anlatılan yaklaşım ebeveynlerin farklı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Gordon, sorunların çözümlünde "kazan-kaybet" yaklaşımının iletişim tüm öğeleri ya da en azından bir tarafı için olumsuz sonuçlara sebep olduğunu bunun yerine kullanılabilecek başka bir seğenek olduğunu ortaya koymaktadır. Gordon (1999), problem çözümlü için önerdiği yeni yaklaşımı "kaybeden yok" şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.3.4.6. Sosyal Problem Çözme Modeli

Sosyal problem çözme, bireylerin günlük yaşamlarında kişilerarası ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözebilmelerini tanımlayan bir kavramdır. D' Zurilla ve Nezu, sosyal problem çözme için kişilerin yeni karşılaştıkları problem durumlarına uyumları ya da etkili çözüm yollarını keşfetmelerine yönelik bilişsel davranışsal süreçler tanımını ortaya koyarlar (D' Zurilla, 1986; D' Zurilla ve Nezu, 1982). Buradan yola çıkılarak sosyal problem çözümlen bireyin stres verici durumlarla başa çıkma becerisini arttıran bilinçli, gerçekçi, hedefe yönelik başa çıkma süreci olduğu söylenebilir.

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modelinde, sorun çözme yaklaşımının iki boyutu tanımlanmaktadır. Bu temel bileşenler soruna ilişkin tutum yani soruna yönelim ve sorunu çözebilme becerisidir.

Soruna karşı tutum (yönelim) iki farklı boyutta gerçekteşebilir. Probleme olumlu yönelimde bireylerin yaşadıkları problem durumunu yaşamın bir parçası olarak kabul etmeleri, problem çözümlü konusunda kendi yeteneklerine güvenmeleri ve başarı ve zamanın bütün problemleri çözeceğine inanmaları söz konusudur (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003'ten aktaran Cartıllı ve Bedel, 2015). Olumlu yönelimin kısaca soruna ilişkin olumlu tutuma sahip olmayı ifade etmektedir.

Probleme olumsuz yönelimde birey sorunun kaynağı olarak kendisini ya da diğer bireyleri görür. Soruna ilişkin karamsar bir bakış söz konusudur. Birey, sorunun çözüleceği konusunda kendine güvenmez ve sorunu tehdit olarak algılar. Problem durumu kişinin günlük hayatına uyumunu olumsuz etkiler (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003'ten aktaran Cartıllı ve Bedel, 2015).

Sorun çözme becerisi boyutunda sorun çözme becerilerini üç farklı tarzda açıkladığı görölmektedir: mantıklı, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan tarz. Mantıklı- akılcı problem çözme, uygulanması beklenen ve desteklenen yapıcı problem çözme becerisidir (Eskin, 2009).

Dürtüsel- dikkatsiz ve kaçınan sorun çözme tarzı ise tercih edilmemesi önerilen yani işlevsel olmayan sorun çözme tarzlarıdır. İşlevsel olmayan sorun çözme yaklaşımları sorunu çözmek yerine sorunu görmezden gelmeyi içermektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Sosyal problem çözme modelinin temel hedefi kişilere sorun çözme becerisini kazandırabilmektedir (Nezu, D’Zurilla ve Nezu, 2007).

1. Mantıklı-Akılcı Problem Çözme: Problem çözümünde olması gereken sistemli ve planlı problem çözme becerileridir. Yapıcı problem çözme tarzını tanımlar. Bu problem çözme tarzını benimseyen insanlar karşılaştıkları sorunları çözmek için bilimsel bir yol izlerler. Problemin tüm yönleriyle tanınması, problem durumuna ilişkin mantıklı çözüm yollarının üretilmesi ve bu çözüm yollarının denenerek sonuca ulaşılması şeklinde sistemli bir şekilde sonuca ulaşırlar. Oluşturdukları hedefler problemle bağlantılıdır yani gerçekçidir. Problemlerle alakalı somut bilgiler toplanılarak hareket edilir. Uygulayacakları çözümü kapsamlı olarak tüm riskleri düşünerek analiz ederler. İşe yarayan çözümleri diğer yaşantılarına kolayca transfer ederler.

Bu tarz sorun çözme yönteminde dört temel beceri tanımlanmaktadır. Bunlar; Problemi tanımlama ve biçimlendirme, alternatif çözümler oluşturma, karar verme, çözümü uygulama ve değerlendirmedir. Problemi tanımlama kısmı problemle alakalı detaylı bilgilerin toplandığı, problemin açıklığa kavuşturulmaya çalışıldığı süreci belirtir. Alternatif çözümler oluşturma aşamasında probleme uygun, akla yatkın eldeki verilerle farklı seçenekler üretilir. Karar verme aşamasında birey oluşturduğu seçeneklerden en mantıklısını hayata geçirir ve sonrasında değerlendirme aşamasına gelince uyguladığı çözümün sonuçlarını gözden geçirir (D’Zurilla ve Nezu, 1982).

2. Dürtüsel / Dikkatsiz Problem Çözme: Birey problem çözme becerilerini dikkatsiz ve aceleci bir şekilde kullanır. Problemi doğru tanımlamakta ve bütün seçenekleri ortaya koymakta zorlanır. Sadece birkaç çözüm yolu ile sınırlı kalır. Genelde de akıllarına ilk gelen seçeneği dürtüsel bir şekilde uygularlar. Sonucun etkililiğini değerlendirme konusunda da yetersiz kalırlar (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Etkili bir problem çözme yöntemi değildir.

3. Kaçınan Tarz Problem Çözme: Kaçınan tarz da yine önerilmeyen problem çözme tarzlarından biridir. Bu tarza sahip kişiler problemin çözümü konusunda pasif davranırlar. Problemlerle yüzleşmezler. Bunu yerine görmezden gelmeyi tercih ederler. Problemin çözümünü ertelemek onlar için sorunlardan kurtulmanın en etkili yoludur.

Problemlerin kendiliğinden ya da bir başkası tarafından çözülmesini arzu ederler. Bağımlı bir kişilik yapıları vardır. Sorunların kaynağı olarak genelde başkalarını gösterirler. Bu nedenle yaşamlarında sürekli stres ve kaygı yaşarlar (D'Zurilla ve Nezu, 1982).

2.1.4. Kişilerarası Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerilerinin psikolojik uyum ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında MMPI VE Problem Çözme Envanteri kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin psikolojik uyumu problem çözme becerilerini etkilemektedir.

Lawton ve Berning (1982), okulöncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde yüksek düzeyde kurallar yönergesinin etkililiğini araştıran deneysel bir araştırma yapmışlardır. Üç grupta yer alan öğrencilerin birinci grubuna sosyal problem çözme becerileri öğretilmiştir. İkinci gruba becerilerle ilgili sadece örnekler sunulmuştur. Üçüncü gruba ise sosyo-dramatik oyun etkinlikleri sırasında bu beceriler tanıtılmıştır. Araştırma sonucuna göre birinci ve ikinci grup becerileri kullanma konusunda üçüncü gruba göre daha iyidir. Becerileri kullanma konusunda ise en yüksek performans birinci gruba aittir.

Rubin ve Krasnor (1983) tarafından yapılan araştırmada kız çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha çok prososyal yöntemler içerdiği tespit edilmiştir (Aktaran Özdil, 2008).

Anlıak (2004), okulöncesi eğitim kurumlarında benimsenen eğitim yaklaşımının problem çözme becerilerine etkisini incelediği araştırmada farklı eğitim yaklaşımları ve programları benimseyen okullarda çocukların sosyal problem çözme ve alternatif çözümler üretebilme yeteneklerinin daha fazla geliştiğini tespit etmiştir.

Arslan (2005), tarafından yapılan araştırmada kişilerarası çatışma ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yüklenme karmaşıklığı ile kişilerarası çatışma çözme arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Andrade, Carrey, Waschbusch, King ve Trudi, (2006), 7-12 yaş grubunun problem çözme becerileri ile davranış problemleri ve duygusuzluk eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Davranış problemleri ile problem çözebilme arasında negatif yönde ilişki bulunurken, duyarsızlık eğitiminin çocukların davranış problemlerini azalttığı tespit edilmiştir.

Balda, Malik, ve Punia (2006), 6-7 yaş grubu çocukların sosyal-duyuşsal davranışları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre saldırganlık, duygusallık ve sabırsızlık puanları yüksek olan çocukların sosyal problem çözme becerileri zayıftır. Bu çocuklar alternatif çözümler üretmek yerine güç kullanmayı tercih etmektedirler (Aktaran Dereli, 2008).

Derin ve Serin (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisine ilişkin algıları ile denetim odağı düzeyleri bazı demografik değişkenler (cinsiyet, akademik başarı algısı, anne-baba tutumları vs.) açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetleri, algılanan anne-baba tutumları ve akademik başarıları arasında; denetim odağı düzeyi ile anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Dereli (2008) araştırmasında sosyal beceri eğitimi uygulanan çocuklar ile kontrol grubunu sosyal problem çözme becerileri açısından karşılaştırmıştır. Uygulanan sosyal beceri programının söz konusu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Çekici (2009) araştırmasında üniversite öğrencilerinden sosyal beceri eğitimi almış ve almamış iki grubu sosyal problem çözme, kaygı düzeyi ve öfke davranışları açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri eğitimi problem çözme becerilerini geliştirirken öfkeyle ilgili davranışları azaltmaktadır.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal desteklerin sosyal problem çözme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Probleme olumlu-olumsuz yönelmenin anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan aile desteği faktörleri tarafından yordanabileceği tespit edilmiştir.

Izgar (2009), engelli çocuğa sahip ana-babaların sosyal problem çözme becerilerini ve umutsuzluk düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemiştir. Sosyal problem çözenin alt boyutu olan probleme olumlu yönelmenin umutsuzlukta negatif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin (2009), araştırmasında yetişkin insanların bağlanma biçimleri, psikolojik rahatsızlık semptomları ve kişilerarası problem çözmeye becerilerini incelemiştir. Sonuçlara göre; güvenli bağlanmayan bireylerin problem çözmeye becerileri zayıf kalmaktadır. Yani bağlanma biçimi problem çözmeye becerileri yordamaktadır.

Hamarta (2009) yılında yaptığı araştırmada, ergenlerin sosyal kaygılarını mükemmeliyetçilik ve kişilerarası problem çözmeye açısından incelemiştir. Sosyal kaygının önemli yordayıcılarından birinin kişilerarası problem çözmeye yaklaşımları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Arslan, Hamarta ve Saygın (2010) araştırmalarında ergenlerin kişilerarası problem çözmeye becerilerini ve saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Sonuçta saldırganlığın probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvenmeme ve sorumluluk almama alt puanlarıyla pozitif yönde; yapıcı problem çözmeye ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım alt puanlarıyla negatif yönde korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

Rader (2010), araştırmasında sosyal problem çözmeye ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal problem çözmeye becerilerinin pozitif ve anlamlı yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Nacar ve Tümkaya (2011) sınıf öğretmenlerinin kişilerarası problem çözmeye becerilerini ve iletişim becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Sonuçlara göre iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözmeye becerileri arasından anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır.

Topal (2011), araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenim göre öğrencilerin fonksiyonel olmayan tutumları ile kişilerarası problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde fonksiyonel olmayan tutumların probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvenmeme ve sorumluluk almama alt puanlarıyla pozitif yönde korelasyona sahip olduğu; yapıcı problem çözmeye ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım alt puanlarıyla ise herhangi bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kabasakal ve Totan (2012) yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin problem çözmeye ve stresle başa çıkma becerilerini ayrıca öz düzenlemeyi ve sosyal-duygusal öğrenme ihtiyacı ve becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Çarman (2015), tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının duygusal dengesizlik-nevrotizm özelliği ile negatif korelasyona sahip olduğu, yumuşak başlılık, sosyal yeterlik, deneyime açıklık, sorumluluk ve aile uyumu ile arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Bedel ve Cartılı (2015), sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal becerileri ile çocuklarıyla olan ilişkilerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada göre sosyal problem çözme beceri eğitiminin araştırmaya katılan annelerin sosyal problem çözme ve anne çocuk ilişki düzeylerinin artmasında, anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermiştir.

Koç (2016) araştırmasında üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme becerilerine çözüm odaklı yaklaşım ve kullanılan mizah tarzının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kişilerarası problem çözme becerilerinin hem kullanılan mizah tarzından hem de çözüm odaklı yaklaşımı kullanabilme becerisinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Dost ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada polislerin kişilerarası problem çözme becerilerinin kıdem ve benlik saygısından etkilendiği ancak cinsiyet faktörünün herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Arslan ve Saltalı (2018), tarafından okul öncesi dönemde benlik saygısı duygusal uyum ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmaya Konya'da özel ve devlet kurumlarında çalışan 228 okul öncesi öğrencisi (60-65 ay) ve onların öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda benlik saygısı ve duygusal uyum kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2.2. BİLİŞSEL ESNEKLİK

Ellis (1998) ve Back (1976) inançların bireylerin duygu ve davranışlarını belirlemede belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel teoride içsel ve dışsal bazı faktörlerin bir araya gelerek duygu ve davranışları meydana getirdiği belirtilmektedir.

Kişilerin problem durumuyla karşılaştığında vereceği tepkileri inançlar ve düşünceler belirlemektedir. Bilişsel yapısı esnek bireyler daha farklı ve yaratıcı çözüm yollarını

keşfedebilmektedir. Bunu başaramayan bireylerin ise bilişsel olarak daha az esnek olduğu görülmektedir (Diril, 20011).

Bilişsel esneklik bireyin; problem durumunda uygun seçeneklerin farkına varması, esnekliğe ve uyuma istekli olması ve esnek olma konusunda kendisini yeterli hissetmesidir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bireyin uyum kapasitesi ile ilişkilendirilmektedir.

Bilişsel esneklik, Torrance tarafından yapılan çalışmalarda yaratıcı ve üretici problem çözenin temel bileşenlerinden biri olarak incelenmiştir. Yaratıcı düşünmenin ıraksak ve yakınsak düşünme olmak üzere iki ögesi bulunmaktadır. Bilişsel olarak esnek olan bireylerin yakınsak düşünme becerisine sahip olduğu belirtilmektedir. Farklı çözüm seçeneklerini görebilen insanlar bilişsel olarak daha esnektir. Bu noktada doğru seçeneği bulmak değil değişik alternatifleri fark edebilmek esastır (Bilgin, 2009).

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin odaklanma becerileri gelişmiştir, çözümleyici (analitik) bir bakış açısına sahiptirler. Bilişsel olarak esnek olmayan bireyler daha bütüncül bir bakışa sahiptir ve dikkatleri dağınıktır (Alper ve Deryakulu, 2008). Bilişsel olarak esnek olan bireyler davranışlarının neticesinin olumlu olacağına inanırlar. Bu açıdan bakıldığında Bandura (1977)'nin yetkinlik beklentisini kişilerin bir işi yapabileceğine inanması olarak tanımladığını göz önüne alarak bilişsel esnekliğin yetkinlik beklentisi ile ilişkili olduğu sonucuna varabiliriz (Bilgin, 2009).

Beck ve arkadaşları ruhsal rahatsızlığı bulunan kişilerin birtakım bilişsel çarpıtmalar kullandığını ifade ederler. Bunlar bilişsel esnekliğe sahip olmayan insanların kullandığı çarpıtmalardır.

1. Keyfi Çıkarılma: Sonucu destekleyen kanıtlara rağmen belli bir yönde düşünme eğilimidir.
2. Seçici Soyutlama: Yaşanan olayları bütününden kopararak küçük bir detayını esas alarak kavramsallaştırmaktır.
3. Aşırı Genelleme: Olayların küçük bir detayına bağlı kalarak genellemelerde bulunma eğilimidir.
4. Büyütme ve Küçültme: Olumlu olayları göz ardı ederken, olumsuz olaylara odaklanma ve abartma eğilimidir.

5. Kişiselleştirme: Bireylerin kendisiyle ilgili olmayan, sorumluluğunun olmadığı olumsuzluklardan bile kendini sorumlu tutması; kendi bireysel yaşantılarına odaklanmasıdır.

6. Kesinci, İkili Düşünme: Bireyin kendisi ve başkalarının davranışlarıyla alakalı kesin yargılarının olması ve beklentisi gerçekleşmezse her şeyin çok kötü olacağına dair beklenti oluşturmasıdır (Beck,1979'dan aktaran Altunkol, 2011).

Araştırmalara göre (Martin, Cayanus, McCutcheon ve Maltby, 2003) kişilerarası problem çözme üzerinde ile bilişsel esneklik arasında bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz. Martin vd. (1998) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel esneklik ile sözel saldırganlık arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir (Aktaran Bilgin, 2017).

2.2.1.Bilişsel Esneklikle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında bilişsel esneklik ile ilgili çalışmaların Martin ve Rubin (1995) tarafından Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geliştirilmesiyle başlamıştır. Araştırmalar genelde bilişsel esneklik ile farklı değişkenlerin ilişkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır.

İletişim tarzı (esneklik-katılık), özgüven (Martin ve Anderson, 1998), tolerans düzeyi, sözel saldırganlık (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), cazibe arayışı yöntemleri (Martin ve Anderson 2001), karar vermede işbirliğine açıklık (Dunleavy ve Martin, 2006), borderline kişilik bozukluğu (Maltby, Cayanus, McCutcheon ve Martin, 2003), öz şefkat, dogmatizm (Martin, Staggars ve Anderson, 2011) bilişsel esneklikle ilişkisi incelenen değişkenlerdir (Aktaran Altunkol, 2011).

Alper ve Deryakulu (2008), web ortamında probleme dayandırılan öğrenme konusunda bilişsel esnekliğin öğrenci başarısındaki rolünü incelemiştir. Bilişse olarak daha esnek olan öğrencilerin ön test-son test puanları olumlu anlamda farklıdır. Kısacası bilişsel esneklik başarıyı etkilemektedir.

Çuhadaroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada bilişsel esnekliği yordayan bilişsel değişkenler araştırılmıştır. Sonuçlara göre; bilişsel esneklik ile sözel yaratıcılık, şekilsel yaratıcılık, stresle başa çıkma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sorunla uğraşmaktan kaçınma ve soruna olumsuz yönelme değişkenlerinin bilişsel esneklikle olumsuz yönde bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Güler (2009), tarafından yapılan araştırmada Tourette sendromu alan çocuk ve ergenlerin bilişse esnekliği ile sosyal karşıklılığı incelenmiştir. Klinik görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları için WKET perseverasyon yüzdesi ve iz sürme B testi puanları ile IQ puanları esas alınmıştır. Ayrıca Sosyal Karşılıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre Tourette sendromu tanısı alan ve olmayan deney ve kontrol grubu arasından sosyal karşılık ve bilişsel esneklik puanları açısından anlamlı düzeyde farklılık mevcuttur.

Diril (2011), yaptığı araştırmada öfke ile bilişsel esneklik ilişkisini incelemiştir. Bilişsel esnekliğin bazı demografik özelliklere göre değişimini incelemiştir.. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esnekliğin öfkenin tüm alt boyutlarıyla negatif korelasyona sahip olduğu, 9. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik anlamında daha yüksek puanlar aldığı; ancak anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından bilişsel esnekliğin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öz (2012), araştırmasında ergenlerin bilişsel esneklik, uyum ve kaygılarını cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde uyum puanlarının cinsiyete göre değiştiği, uyum ile bilişsel esneklik arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet bilişsel esnekliği etkilememektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin durumluk kaygı düzeylerini etkilediği, kaygı azaldıkça da bilişsel esnekliğin arttığı tespit edilmiştir. Ancak sosyo ekonomik düzey bilişsel esneklik puanlarını etkilememektedir. Öğrenim düzeyinin durumluk kaygı düzeylerini etkilediği, kaygı azaldıkça da bilişsel esnekliğin arttığı tespit edilmiştir. Ancak Öğrenim düzeyi bilişsel esneklik puanlarını etkilememektedir.

Gündüz (2013) bilişsel esnekliğin yordanmasında bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin katkılarını incelediği araştırmasında bağımsız değişkenlerin tamamının bilişsel esnekliği etkilediği ve aşamalı regresyon analizine göre ise öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin en fazla akılcı olmayan inançlar, saplantılı bağlanma ve anksiyete değişkenleri tarafından yordandığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydınay Satan (2014), tarafından yapılan araştırmada ergenlerin dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda dini inanç ve bilişsel esnekliğin öznel iyi oluşu manidar düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Çelikkaleli'nin (2014) yaptığı araştırmada ergenlerde bilişsel esneklik ile sosyal duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik

ve akademik ve sosyal yetkinlik puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Duygusal yetkinlik inancı puanları erkelerin lehine farklılık göstermektedir. Bilişsel esneklik ile sosyal ve duygusal yetkinlik puanları arasında pozitif bir ilişki varken akademik yetkinlik puanları bilişsel esnekliği yordamamaktadır.

Bedel ve Ulubey (2015), tarafından yapılan araştırmada bilişsel esneklik ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; bilişsel esneklik başa çıkma stratejilerinden aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma ile anlamlı düzeyde ilişkiliyken, kaçınan başa çıkma stratejisiyle anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

Bilgiç (2015) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin bilişsel esneklikleri ve karar verme stratejileri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik puanları arttıkça mantıklı karar verme puanlarının arttığı; içtepisel, bağımlı ve kararsızlık strateji puanlarının azaldığı görülmüştür. Cinsiyet ve öğrenim düzeyinin herhangi bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir.

Asıcı ve İkiz (2015) tarafından bilişsel esneklik ile mutluluk ilişkisinin incelendiği araştırmada üniversite öğrencileriyle çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin mutluluk düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2018) tarafından yapılan araştırmada yüksek risk barındıran akademik bir sınav bağlamında (üniversiteye giriş sınavı) savunmacı kötümserliğin yapısının ve akademik başarı üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların savunmacı kötümserliği akademik başarı bağlamında işlevsel buldukları ve stratejik olarak kullandıkları bulunmuştur. Savunmacı kötümserliğin akademik başarı üzerindeki yansımalarını; kaygıyı düzenleme, motivasyonu artırma ve başarısızlık ihtimaline karşı bireyi hazırlıklı kılma olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Aktaran Esin Girgin,2009).

Altunkol (2011) lise öğrencilerine uygulanan bilişsel esneklikle ilgili psiko-eğitim programının algılanan stres düzeyi ve stresle başa çıkma yollarına etkisini incelediği araştırmasında psiko-eğitim programının stresi azalttığını yani bilişsel esneklikle stresin ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Bilgin (2017), tarafından yapılan araştırmada ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlerde bilişsel esneklik ile dışadönüklük

ve öz denetim becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik ile duygusal tutarsızlık arasında ise negatif yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3. ÖZ ANLAYIŞ

İnsanların zaman zaman acı veren olaylarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bu olaylarla karşılaştığında bireyin vereceği tepkiler yani sorunlarla başa çıkma tarzı önemlidir. Yaşanan olumsuz olayın negatif etkilerini azaltacak çözüm stratejileri uygulayabilen bireyler psikolojik olarak daha sağlıklıdır. Öz anlayış kavramı temelde anlayış kavramına dayanmaktadır. Anlayış, kişinin diğer insanların yaşadığı olumsuzluklara duyarsız kalmamasını, diğerlerine karşı olan şefkatini ifade eder (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz anlayış kavramı ise, bireyin huzursuzluk ve acı veren durumlarda kendine şefkatli davranmasını, bu tarz durumların kaçınılmaz olduğunu kabul ederek çözüm yolları aramaya çalışmasını ifade eder (Deniz ve Sümer, 2010).

Öz anlayış, Neff (2003a; 2003b) tarafından ortaya atılmıştır. Budist felsefe üzerine dayandırılır. Batıda bireyler başkalarına anlayışlı olmayı önemserler fakat Budizm’de asıl önemli olan kişinin önce kendine gereken öz anlayışı göstermesidir (Arslan, Deniz, İzmirli, vd., 2012). Öz anlayış bireyin acı veren durumlara açık olmasını, yaşadığı acıyı dindirmeye çalışmak konusunda üretken olmasını, olumsuz durumları fırsat olarak görmesini ve kendini yargılamadan anlamasını içerir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008’den aktaran Sarıcaoğlu, 2011).

Acı veren bir olayla karşılaşıldığında öz anlayışı oluşturan üç ana unsur karşımıza çıkar. Öz şefkat; bireyin kendisini eleştirmek yerine; anlayış duygusunu kendisine yöneltebilmesi, paylaşımların farkında (bilincinde) olmak; bireyin yaşadığı olumsuz olay ve durumları kişiselleştirmeden tüm insanlığın ortak deneyimi olarak görmesi, bilinçli farkındalık; olumsuz duyguları fazla içselleştirmeden dengede tutabilmek (Dilmaç, Deniz ve Deniz,2010).

1.Kendine-Şefkat / Öz-Şefkat /Öz-merhamet: Öz anlayış bireyin kendisine karşı olan şefkatini temel alır. Yaşanılan sorunlar karşısında acımasız öz eleştiriler ruh sağlığını olumsuz etkiler. Önemli olan umutsuzluğa kapılmadan mantıklı çözüm yollarının farkına varmaktır (Dilmaç, Deniz ve Deniz,2010). İnsanlar öz-anlayışa sahip olduklarında, kendileriyle olan iç diyaloglarında olumsuz ya da küçümsemek yerine nazik ve cesaret veren davranışlarda bulduklarında hem kendilerini yatıştırmakta hem de kendileri için destekleyici olmaktadırlar. (Çırpan,2016). Öz anlayışa sahip

olmak bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerini zayıflatmaz aksine empati kurma davranışını güçlendirir (Germer,2009'dan aktaran Çırpan, 2016).

2. Paylaşımların Bilincinde Olma: Budizm anlayışında bireylerin yaşadığı acı veren olayların geçici ama aynı zamanda evrensel olduğu kabul edilir. Bir kişinin yaşadığı olumsuz tecrübe diğerleri tarafından da yaşanabilmektedir. Bu anlayışla hareket eden ve olumsuzlukları tek başına değil paylaşım içerisinde algılayan bireylerin sorunlarını daha kolay çözebildikleri belirtilmektedir. Ortak paydaşım, bireylerin içlerinde buldukları acı ve sıkıntı yaratan negatif durumlarından kaçmak yerine, bu duyguları kendileri için pozitif yönde değerlendirmeleri ve düzenlemeleri durumudur. (Özyeşil, 2011). Ortak paydaşım kültür, adalet, eşitlik ve hoşgörüden beslenmektedir. İnsanlar birbirlerine bu kavramları benimseyerek yaklaşırlar, ilişkilerini de bu değerlere göre düzenlerler (Neff, 2001, 2003a, b, c; Neff ve Harter, 2002a, b, 2003; Neff ve Helwig, 2002'den aktaran Deniz ve ark. ,2008).

3. Bilinçli farkındalık: Farkındalık Budist felsefe ve Doğu kültüründe içsel yoğunlaşmayı ve anlık yaşantılara odaklanmayı ifade eden beden ve nefes pratiğidir (Çatak ve Ögel, 2010). Bilinçli farkındalık, insanın yaşamındaki zorlayıcı olayları kabul edebilmesidir. Düşüncelilik ise tüm yaşantı boyunca kötü ve sağlıksız olup kendini yargılamak yerine iyi olmayı yeğlemektir (Sarıcaoğlu,2011). Bilinçli farkındalığa (mindfulness) sahip bireyler, acı veren durumla karşılaştıklarında soruna değil çözümüne yoğunlaşırlar. Sorunlara aşırı anlamlar yüklemek yerine öz eleştiriyi hafifletirler. Bu da öz şefkatin yani öz anlayışın artmasını sağlar (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz-anlayış bireyin amacına ulaşamadığı zaman kendine çok katı eleştirilerde bulunmamasını ve belğine zarar vermemesini gerektirir. Benliğin güçlendirilmesi önerilmektedir (Neff, 2003a'dan aktaran Sarıcaoğlu, 2011).

Öz anlayış kavramı pek çok farklı kavramla yakın anlamlı olarak kullanılmaktadır. Öz anlayış ve öz duyarlılık eş anlamlı olarak kullanılırken, öz şefkat-merhamet, öz bilinçlilik ve öz sevecenlikle ise çok yakın anlamlarda kullanılmaktadır (Atlı, 2019). Araştırmalarda yaşanan karmaşayı önlemek adına ölçek uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren Deniz ve arkadaşları (2008) tarafından öz anlayış kavramının kullanılması uygun bulunmuştur.

Öz anlayış kavramı günümüzde kişisel gelişimciler tarafından kullanılan popüler bir terim haline gelmiştir. Unutulmaması gereken önemli bir nokta bu kavramın bireyin kendi kusurlarını tamamen yok sayması ve aşırı iyimser olması anlamına gelmediğidir. Öz anlayış bireyin gerçekçi bir biçimde zorluklara karşı kendi özelliklerini tolere edebilmesidir.

2.3.1.Öz Anlayışı Etkileyen Faktörler

Öz anlayışı etkileyen faktörlerden ilki aile faktörüdür. Aile kişiliğın oluşumunda bireyi en fazla etkileyen etmendir. İlerleyen yıllarda bireyin yaşamına çevre ve okul da eklense dahi kişiliğın temellerinin erken yaşlarda atıldığı düşüncesinin de etkisiyle ailenin sahip olduğu tutumun bireyin kişilik özelliklerinden biri olan öz anlayışı da doğrudan etkilediğı belirtilebilir. Yılmaz (2009), yılında yaptığı çalışmada demokratik aile tutumunu benimseyen bireylerin çocuklarının öz anlayış düzeylerinin daha yüksek olduğu; koruyucu aile tutumunun ise öz anlayışı azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öz anlayışı etkileyen faktörlerden bir diğeri yaştır. Gelişim dönemlerinin bireyin ruh sağlığı ve düşünceleri üzerine etkisi farklıdır. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan hızlı bedensel ve ruhsal değışim ergen bireylerin kendilerine ilişkin algısını etkilemektedir. Bu algı kimi zaman olumlu olabilirken kimi zaman tamamen olumsuz olabilmektedir. Yaş ve öz anlayış ilişkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde yaşça küçük olan kız çocuklarının öz anlayışlarının yaşça büyük olan kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bluth, 2017'den aktaran Atlı, 2019).

Öz anlayışla ilişkisi incelenen bir başka faktör cinsiyettir. Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Empati düzeyi ve duygusallık açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı araştırma sonuçları mevcut ve erkeklerin izolasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilirken (Aktaran Atlı,2019) genel olarak öz anlayış konusunda kadınların daha yüksek puanlar alacağı beklentisi oluşmaktadır. Ancak bunun tersi durumu kanıtlayan araştırma sonuçları da mevcuttur (Neff, 2003b). Bu sonuç kadınların depresyona girme ve olumsuz öz eleştirisi yapma eğilimlerinin daha fazla olmasıyla bağdaştırılmaktadır.

Öz anlayış üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar fazla olan bir başka faktör kültürdür. Her kültürün değerleri ve bireye öğrettikleri farklıdır. Bireyler farklı kültürlerde farklı roller üstlenirler. Bir kültürel yapıda yanlış olan bir durum başka bir kültürde normal karşılanabilir. Kişilerin gösterdiği psikolojik belirtiler de bu bakış açılarından fazlasıyla etkilenmektedir.

Batı kültürleri bireyselleşmeye daha çok eğilimlidir. Doğu kültürlerinde topluma ve geleneklere bağlılık daha fazla önemsendir. Bu kültürlerin aileye ve bireye verdiği önemin öz anlayışı etkilediği düşünülmektedir. Çünkü aidiyet duygusu ve paylaşım halinde olmak bireyin karşılaştığı zorluklar karşısından daha güçlü davranmasına ve dolayısıyla öz anlayışın artmasına sebep olur. Ortak paylaşım bilinci doğu kültürlerinde daha yaygındır.

Neff (2003b) yaptığı araştırmada Öz Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)'nin yapı geçerliğini incelemiş ve bu araştırmada Budist ve Budist olmayan grupları karşılaştırmıştır. Budistlerin öz anlayış düzeylerinin Budist olmayan gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnançların ve felsefelerin de bireylerin kişilik özelliklerine etkisi olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde Neff (2011) tarafından yapılan bir araştırmada Tayland, Tayvan ve Amerika'dan katılımcıların öz anlayış benlik algısı incelenmiştir. Öz anlayışın en yüksek çıktığı Tayland kültürünün Budizmi daha çok benimsediği ve yaşadığı için öz anlayışlarının yüksek çıktığı düşünülmektedir. Tayvan'da ise Konfüçyüs öğretilerinin benimsendiği ve bu öğretilerin öz eleştiri içerdiği için öz anlayışın düşük çıktığı düşünülmektedir (Aktaran Atlı,2019).

Öz anlayışın ilişkili olduğu bir kavram olan benlik saygısıdır. Benlik saygısı yüksek bireylerin motivasyonları ve başarı beklentileri yüksektir. Karşılaştıkları sorunları hayatlarının bir parçası olarak görebilir ve bu doğrultuda sorunu çözmek için istekli davranırlar. Bu bireyler öz eleştiri yapsalar dahi bu eleştiri karamsarlık oluşturmaz. Öz anlayışları bu bağlamda yüksektir. Benli saygısı düşük bireyler ise kaçınmacı bir tavır sergileyerek sorunları görmezden gelirler. Sorunların kaynağını dışsal nedenlere yüklerler. Problem çözme konusunda yetersiz kalırlar ve öz anlayışları düşüktür.

2.3.2.Öz Anlayış Kavramının Psikolojik Yaklaşımlarla İlişkisi

2.3.2.1. Psikoanalitik Kuram

Winnicott'un psikoanalitik kuramda vurguladığı gizil boşluk kavramı özanlayışla ilişkilidir. Bebek dünyaya geldiği andan itibaren kendisini annesiyle bir bütün olarak algılar. Yaşamın ilk yıllarında birey bütün isteklerinin yerine getirildiği bir fantezi dünyasında yaşar ve "ben" algısı ön plandadır. Zamanla bütün isteklerinin yerine getirilmediğini ve ayrı bir birey olduğunu fark ettiğinde "ben değil" algısı oluşur. Bahsedilen gizil boşluk kavramı bu iki süreç arasındaki boşluktur. Çocuk olgunlaştıkça bu gizil boşluğu yönetme kabiliyetini elde eder (Kirkpatrick, 2005'den aktaran Sümer, 2008).

Çocuk “bana” ve “bana değil” duygularını algılayabildiği dönem öz-anlayış duygusunun miladı olarak kabul edilir. Çünkü bunlar öz-anlayış duygusunun temel öğeleridir. Bu şekilde çocuk genel bakış açısından kendi bakış açısını oluşturmayı öğrenir (Kirkpatrick, 2005’den aktaran Sümer,2008.s.52).

2.3.2.2. İlişkisel Kuram (Relational Theory)

Jordan (1989)’ın tanımladığı kişisel empati kavramı, bireyin diğer insanlarla bağ kurması sonucunda kendi kişiliğinde kabullenemediği hataların herkeste görülebileceğini kabul etmesi ve kendisine karşı daha kabullenici yaklaşması olarak tanımlanmaktadır. Empatiyi bireyin kendisine yöneltmesidir. Bu noktada kişisel empati öz anlayış kavramı ile benzeşmektedir. Kişisel empati ruh sağlığını olumlu yönde etkileyen bir özelliktir (Sümer, 2008).

2.3.2.3. Hümanistik Kuram

Hümanistik psikologların çalışmalarında öz anlayış kavramına sıklıkla rastlamak mümkündür. Maslow (1968) kuramında insanların zayıf yönlerine, olumsuz yaşantılarına ilişkin düşüncelerinin ruh sağlığı rahatsızlıklarının nedeni olduğunu belirtir. Kişinin kendisine karşı olan anlayışını güçlendirmek terapi sürecinin temelini oluşturur (Sümer, 2008)

Rogers’in koşulsuz saygı kavramı da yine öz anlayış ile bağlantılıdır. Pozitif yargulamalarda bulunmak boyutuyla değil daha çok kendine karşı anlayışlı olmak boyutuyla öz anlayış örtüşmektedir.

2.3.3. Öz Anlayış Geliştirme Yöntemleri

Germer (2009)’a göre bireylerin öz anlayışını geliştirmek günlük yaşamda ve yardım sürecinde kullanılacak beş farklı yöntem vardır.

2.3.3.1. Fiziksel Öz Anlayış Geliştirme: İnsan bedeni stresli durumlara karşı duyarlıdır. Vücudumuzun farklı bölgeleri stres durumunda sıkıntı yaratabilir (kasların gerilmesi, nefes darlığı, mide ağrısı, bağırsak düzenini bozulması, vs.). Öz anlayış fiziksel olarak gevşemeyi gerektirir. Öz anlayışlı olmak insanın kendisine karşı duyarlı olmasını ifade eder. İnsan beyni gerginlik yaratan durumların sebebini içsel ya da dışsal nedenlere bağlayamaz yani ayırt edemez. Vücut aynı anda gerilmeye başlayabilir ve tepki verebilir. Böyle durumlarda bireyin kendini rahatlatması, düşüncelerini kontrol edebilmesi önemlidir. Gevşeme teknikleri ve nefes egzersizleri ile bedeni rahatlatmak mümkündür. Bu konuda yaptığımız her şey fiziksel öz anlayış geliştirmek kapsamındadır.

2.3.3.2. Zihinsel Öz-anlayış Geliştirme: İnsanların gerginlik yaratan durumlarla baş edebilmesinin en önemli anahtarlarından biri zihnindeki düşünceleri yönetebilmesidir. Öz anlayışı gelişmiş birinin zihni olumsuz durumlarda beyne gereken öz anlayışlı düşünceyi gönderir ve zihin rahatlar. Olumsuz düşünceleri zihnimizden uzaklaştırmak için eksi bir yöntem olan “mantra” kullanılabilir. En yaygın mantralardan biri “bu da geçer!” kalıbıdır. Bazı insanlar “evet” mantrasını tekrarlayarak ya da “bana özen göster”, “kendine karşı duyarlı ol” gibi mantralarla kendilerini rahatlatırlar. Düşünceleri hafifletmek ve rahatlatmak zihinsel öz anlayışı geliştirir.

2.3.3.3. Duygusal Öz-anlayış Geliştirme: Yaşanan zorluklara direnmenin tek yolu bireyin kendine gereken önemi verebilmesidir. Olumsuzluk yaratan duygularla sürekli savaşmak yerine onları doğru şekilde kabul edip, benliğine gereken şefkati gösterebilen bireyler daha mutlu olurlar. Zor zamanlarda olumlu içsel konuşmalar yapmak, olumlu duygulara yönelmek ve zevk alınan aktiviteleri yapmak duygusal öz anlayışı geliştirir.

2.3.3.4. İlişkisel Öz-anlayış Geliştirme: İnsan ilişkilerinde sergilediği davranışlarından ötürü sorumluluk hisseder. Kurduğumuz ilişkilerdeki rolümüz ve bu ilişkilerin niteliği duygularımızı fazlasıyla etkiler. Hata yapan birinin uyku uyuyamaması, ya da hayvanlara karşı duyarlılığından ötürü et yemeyen insanların durumu buna örnek verilebilir. Bu noktada bireyin mutlu olabilmesi ve ilişkisel öz anlayışı geliştirebilmesi için kendini affetmeyi öğrenmesi gerekmektedir.

2.3.3.5. Manevi Öz-anlayış Geliştirme: Manevi duygular bireyin diğer bütün alanlardaki öz anlayışının gelişimini etkiler. Kutsal ve kültürel değerler bizi yaşadığımız topluma bağlar. Bireyselleşmekten ve bencilleşmekten bu değerlerle uzaklaşırız. Anne-babaya saygı, yardımlaşmak, kin tutmamak, zarar vermemek gibi davranışları bireye manevi duyguları kazandırır. Bu duyguları geliştirmek ailenin vereceği eğitimle ve bireyin kendi çabalarıyla gerçekleşir.

2.3.4. Öz Anlayışa İle İlgili Araştırmalar

Öz anlayışla ilgili alanyazın incelendiğinde bu konudaki çalışmaların Neff (2003b) tarafından başlatıldığı görülmektedir. Sonrasında Neff (2003a) tarafından öz anlayış ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşan araştırma paylaşılmıştır. Yine bu çalışmada yüksek öz anlayışın düşük depresyon ve anksiyete düzeyi ve yüksek yaşam doyumu düzeyi ile ilişkisinin ortaya koyulduğu görülmektedir.

Kirkpatrick (2005), araştırmasında Gestalt Terapi tekniklerinden olan iki sandalye tekniğini kullanarak öz anlayış geliştirilmesi ile ilgili doktora çalışması yapmıştır. 80 kişilik deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan çalışmalar neticesinde öz-anlayışın sağlıklı psikolojik yapı ile arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gilbert ile Procter (2006) tarafından aşırı utangaçlık ve öz eleştiri sorunu nedeniyle tedavi gören hastalar üzerinde öz anlayış eğitimi uygulaması yapılmıştır. Süreç sonunda hastaların olumsuz duygularında azalma olduğu, kendini sakinleştirebilme-ıllımlı olma becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Kirkpatrick, Neff, ve Rude (2007), araştırmalarında öz anlayışı psikolojik sağlık açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öz anlayışa sahip olmanın duygular ve ze ilişkin süreçlerin şekillenmesinde belirleyici bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Yine öz anlayış, sağlıklı psikolojik fonksiyonlar ve beş faktör kişilik kuramları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada 177 kişiyle yapılan çalışmalar neticesinde kişiliğin boyutlarıyla yüksek ya da düşük öz anlayış arasında yüksek derecede ilişki olduğu tespit edilmiştir.

ve (2007), tarafından yapılan araştırmada öz anlayışın öz bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz anlayışın olumlu alt boyutlarının depresyon, stres, anksiyete ile ters yönde korelasyona sahip olduğu; öz anlayışın olumsuz alt boyutlarının ise stres, anksiyete ve depresyonla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada öz anlayışın cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh (2008), tarafından yapılan bir araştırmada Tayland, Tayvan ve Amerikalı niversite ğrencilerinin öz anlayış düzeyleri karşılaştırılmıştır. Kltler arası kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek öz anlayışa sahip olan ğrencilerin Taylandlı ğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Deniz, şahin ve Sümer (2008) Neff (2003) tarafından geliştirilen öz anlayış leği“ni Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar z Anlayış leği (A) ‘nin geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğunu göstermektedir.

Sümer (2008) araştırmasında öz anlayış, depresyon, stres ve anksiyete ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre öz anlayışı yüksek olan bireylerin diğerlerine göre stres düzeyi ve anksiyeteleri daha düşüktür. Depresyon riskleri daha azdır.

Neff ve McGehee (2010), genç yetişkinler ve ergenlerde öz anlayış ile esnekliği inceledikleri araştırma sonucuna göre öz anlayış ile iyilik hali arasında güçlü bir bağlantı vardır ve öz anlayış farklılığının belirleyicileri aile ve bilişsel faktörlerdir.

Erözkan, Hamarta, Deniz, Özyeşil ve Ata (2009) tarafından yapılan çalışmada aile tutumlarının reddedilme duyarlılığı ve öz anlayış üzerine etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak; demokratik-koruyucu ve otoriter aile tutumlarının öz anlayışı yordadığı ve öz anlayış ile reddedilme duyarlılığı arasından anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Dılmaç, Deniz ve Deniz (2009) üniversite öğrencilerinin öz anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında başarı, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerleri ile öz anlayış arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Heffernan, Griffin, McNulty & Fitzpatrick (2010) tarafından hemşirelerin duygusal zekaları ve öz anlayışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucunda duygusal zekanın öz anlayışı olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özyeşil (2011), üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özelliklerini, öz anlayışı ve bilinçli farkındalığı incelemiştir. Ayrıca bu özelliklerin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre beş faktör kişilik özelliklerinin, olumsuz yaşantıların ve ebeveyn tutumlarının öz anlayışı etkilediği ancak kardeş sayısı, okul öncesi eğitim durumu ya da cinsiyetin öz anlayışı farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat (2013) araştırmasında psikolojik sağlamlığın öz anlayışa etkisini incelemiştir. Üniversite öğrencilerinde öz anlayışın psikolojik sağlamlıktan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zhou ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada öz anlayışın depresyon ve umutsuzlukla ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre; öz anlayış depresyon ve umutsuzluk ile negatif korelasyona sahiptir (Aktaran Sarıcaoğlu, 2015).

Özyeşil ve Akbağ (2013), üniversite öğrencilerinde depresyon, stres ve anksiyete ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öz anlayışın depresyon, stres ve anksiyete ile negatif yönde korelasyona sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Neff ve Beretvas (2013), çiftler üzerinde yaptıkları araştırmalarında öz anlayışın romantik ilişkilere etkisini araştırmışlar ve öz anlayışı yüksek olan kişilerin daha olumlu ilişkiler yaşadıklarını tespit etmişlerdir (Aktaran Sarıcaoğlu, 2015).

Yamaguchi, Kim ve Akutsu (2014), tarafından Japon ve Amerikalı üniversiteli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada öz anlayışın öz eleştiri ve benlik kurgusuyla ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre; öz anlayış ile öz eleştiri arasında negatif ilişki bulunurken her iki kültürde de öz anlayış depresif belirtileri azaltmaktadır.

Smeets, Neff, Alberts ve Peters (2014), kadın üniversite öğrencilerine uygulanan öz anlayış programının iyi oluş ve sağlamlık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz anlayış iyi oluş ve sağlamlığı yüksek oranda etkilemektedir. Ayrıca tekrarlayıcı düşünceleri azaltıcı bir etki sağladığı ortaya konmuştur.

Sirois (2014) tarafından yapılan araştırmada erteleme davranışı, stres ve öz anlayış ilişkisi incelenmiştir. Düşük öz anlayışın ertelemeye ve dolayısıyla strese sebep olduğu bulunmuştur.

Akın yaptığı araştırmalarda öz anlayış ile öz şüphe (2014a), öz anlayış ile öznel zindelik (2014b) öz anlayış ile psikolojik kırılganlık (2014c) ve öz anlayış ile proaktif kişilik özelliği (2014d) ilişkilerini incelemiştir. Araştırmalar sonucunda öz anlayışın öznel zindelik, psikolojik kırılganlık, öz şüphe ve proaktif kişilik özellikleri ile anlamlı ilişkileri olduğu ortaya konmuştur.

Eliüşük (2014), tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öz anlayış, beş faktör kişilik özellikleri ve öz belirleme arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öz belirleme, öz anlayış ve kişilik özelliklerinin sabır eğilimini etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öz anlayış, öz belirleme ve sağlıklı psikolojik duruma ilişkin kişilik özelliklerinin sabır eğilimini yordadığı tespit edilmiştir.

Sarıcaoğlu (2015) tarafından yapılan doktora çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz anlayış seviyelerini yükseltmek yani öz anlayışlarını geliştirmek amacıyla bir psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan psiko eğitim programının öz anlayış puanlarını yükselttiği tespit edilmiştir.

Oral (2016), tarafından üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen Pamukkale

Üniversitesi'nin farklı fakültelerinden 840 üniversite öğrencisi (460 kız, 380 erkek) oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, affetme düzeylerinin cinsiyet açısından manidar şekilde farklılaşmadığı, öz-anlayış ve dışadönüklüğün kişinin kendini affetmesinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz anlayış, ruminasyon, dışadönüklük, sorumluluk ve yumuşak başlılığın affetme davranışını yordadığı tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma kullanılan model, evren ve çalışma grubu hakkında tanımlayıcı bilgiler, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve verileri analiz etmekte kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel taramadan faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında ergenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin bilişsel esneklik ve öz anlayış puanlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak için amacıyla katılımcılardan veri toplanmıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırma evreni Ankara ilinin farklı liselerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise Sincan ilçesinde bulunan liselerin 1. 2. 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmaya 191 kız ve 212 erkek toplam 403 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeylerine ait bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Lise Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımı

Lise-Okul	Cinsiyet	9.	10.	11.	12.
		sınıf	sınıf	sınıf	sınıf
Sincan Anadolu İmam Hatip Lisesi	K	24	36	27	13
	E	20	30	28	27
Şehit Ömer İpek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	K	17	28	20	26
	E	37	27	25	28

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarını belirlemek için “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”, bilişsel esneklik puanlarını belirlemek için “Bilişsel Esneklik Ölçeği” ve öz anlayış puanlarını belirlemek için “Öz Anlayış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)

Bireylerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Çam ve Tümkaya (2008) tarafından geliştirilen bir envanterdir. Envanterde beş alt boyut-ölçek bulunmaktadır. Maddeler için Likert tipi beşli değerlendirme seçenekleri vardır ve ölçekte toplam 50 madde yer almaktadır. Her bir alt boyutla ilgili alınan yüksek puan kişilerarası problem çözmeyle ilgili söz konusu özelliğin yüksek olduğunu ifade eder.

Envanter için yapılan faktör analizi sonucunda varyansı %38.38 oranında açıklayan beş faktöre ulaşılmıştır. Bunlar: Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA), Israrcı-Sebatkar Yaklaşım (I-SY) olarak adlandırılmıştır.

Alt ölçeklerde yer alan madde sayıları sırasıyla 16,16,7,5,6'dır. Envanterin alt ölçekleriyle düşük ve orta seviyede korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Maddeler ise yer aldıkları alt ölçekle .22 ile .74 oranları arasında değişen düzeyde korelasyon göstermektedir.

Geçerlik çalışmalarında üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Envanterin POY VE I-SY boyutlarının kız öğrenciler lehine; KG boyutunda ise erkek öğrenciler lehine sonuçlar elde edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında YPC boyutunda 23-30 yaş grubunun 18-20 yaş grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır; fakat SA boyutu için tersi sonuçlar elde edilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Envanter için yapılan bilinen grupta karşılaştırma çalışmasından psikolojik danışma alan bireylerin psikolojik danışma gereksinimi olmadığı varsayılan bireylere göre olumlu ve olumsuz özellikler açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Çam ve Tümkaya, 2008).

Envanterde yer alan alt boyutların iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .91, .88, .67, .74 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Dört hafta ara ile yapılan iki uygulama sonrasında elde edilen test tekrar test yöntemi korelasyon değerleri ise sırasıyla .89, .82, .69, .76 ve .70 olarak hesaplanmıştır (Çam ve Tümkaya, 2008).

3.3.2. Bilişsel Esneklik Ölçeği

Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sıfat çiftlerini içeren 19 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar kendilerini hangi sığata daha yakın görüyorsa o sığata yakın bir derecelendirme yapmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan ise 95'tir. Yüksek puan yüksek düzeyde bilişsel esnekliği ifade etmektedir. Ölçek için yapılan geçerlik çalışmasında Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği uygulanmış ve ölçekler arası korelasyon $-.44$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı $.92$ olarak hesaplanmıştır ve madde toplam korelasyonları ise $.49$ ile $.63$ arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test yöntemiyle hesaplanan korelasyon katsayısı $.77$, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise $.87$ 'dir.

3.3.3. Öz Anlayış Ölçeği

Ölçek Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin içeriğini öz anlayışın üç temel bileşeni oluşturmaktadır. Bu bileşenler; öz şefkat, bilinçli farkındalık ve paylaşımların bilincinde olmaktır. Bu bileşenlere ilişkin alınan toplam puan öz anlayış derecesini göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek likert tipi beşli derecelendirme yöntemiyle cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde öz anlayışa işaret eder.

Öz anlayış ölçeği yurt dışı versiyonu 26 maddeden oluşmaktadır ve altı tane alt boyut içermektedir. Bunlar; izolasyon, ortak insanlık, öz-nezaket, öz-yargılama, bilinçlilik, aşırı-özdeşleşmedir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı $.92$ ve alt ölçekler için sırasıyla $.78$, $.77$, $.80$, $.79$, $.75$, $.81$ olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği ise $.93$ ve her bir alt ölçek için sırasıyla $.88$, $.88$, $.80$, $.85$, $.85$, $.88$ olarak tespit edilmiştir. (Neff, 2003'ten aktaran Deniz, Şahin ve Sümer, 2008).

Ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik güvenilirlik çalışmalarında ise orijinalinden farklı olarak tek boyutlu bir yapı gösterdiği bulunmuş ve ayrıca madde toplam korelasyonunda $.30$ değerinin altında kalan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Çalışmaların ardından 24 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alfa katsayısı $.89$, test-tekrar test korelasyon $.83$ ve iç tutarlılık katsayısı $.89$ şeklinde tespit edilmiştir (Deniz, Şahin ve Sümer, 2008).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak için rasgele belirlenen çalışma grubuna ölçme araçlarının uygulanacağı zaman dilimi bildirilmiştir. Belirlenen saatlerde “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” “Öz-Anlayış Ölçeği” “Bilişsel Esneklik Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ölçme araçlarının uygulama yönergesi katılımcılara okunmuş ve gereken bilgiler verilmiştir. Uygulamalar 40-45 dakikada sona ermiştir. Uygulamada hiçbir sorun yaşanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce uygulanan ölçekler tek tek numaralandırılmıştır. Ölçek uygulaması hatalı ya da eksik olan 28 katılımcı çalışma grubundan çıkarılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öz-anlayış, bilişsel esneklik ve cinsiyet değişkenleridir. Bağımlı değişken ise kişilerarası problem çözmedir. Ölçeklerden sağlanan puanlar kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS kullanılmıştır.

KPÇE, ÖAÖ ve BEÖ ölçeklerinden elde edilen puanların normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Normallik Testi Sonuçları

	KPÇE	ÖAÖ	BEÖ
n	403	403	403
X	3.25	3.12	3.22
S	.58	.99	.97
Median	3,26	3.11	3,23
Minimum	1.38	1,03	1.05
Maksimum	4.66	4,95	4.95
Kolmogorov-Smirnov	.06	.05	.07
Shapiro-Wilk	.05	.09	.08
Çarpıklık	-.62	-.95	-.88
Basıklık	.68	.35	.76

Tablo-2'ye göre KPÇE, ÖAÖ VE BEÖ'nden elde edilen verilerin Shapiro Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının .05'ten büyük olduğu ve çarpıklık basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değişim gösterdiği, bu istatistiklere göre normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kişilerarası problem çözme puan ortalamalarının cinsiyete göre oluşan farkının önem kontrolü için t testi kullanılmıştır. Kişilerarası problem çözme, öz anlayış, bilişsel esneklik değişkenlerinin ilişkilerini incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öz-anlayış, bilişsel esnekliğin kişilerarası problem çözmeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise çoklu regresyon ve aşamalı regresyon analizleri ile incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kişilerarası problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamalarına Ait t Testi Analiz Sonuçları

	C	N	X	Ss	t
Probleme olumsuz yaklaşım	K	191	3.22	.83	.67
	E	212	3.17	.79	
Yapıcı problem çözme	K	191	3.45	.69	.79
	E	212	3.40	.66	
Kendine güvensizlik	K	191	2.81	.87	-.58
	E	212	2.87	1.09	
Sorumluluk almama	K	191	3.03	.93	-.89
	E	212	3.12	.90	
Israrcı-sebatkar yaklaşım	K	191	3.62	.80	.37
	E	212	3.59	.76	

Tablo-3’e göre; bağımsız değişken cinsiyet açısından kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme-probleme olumsuz yaklaşım puan ortalamaları 3.22 (Ss =0.8) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları 3.17 (Ss= 0.7) şeklinde tespit edilmiştir. Puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlere göre cinsiyet ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (probleme olumsuz yaklaşım) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir (t=.67. p>.05).

Kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme-yapıcı problem çözme puan ortalamaları 3.45(Ss=0.6) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 3.40 (Ss=0.6) şeklinde tespit

edilmiştir. Puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlere göre cinsiyet ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (yapıcı problem çözme) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir ($t=.79$, $p>.05$).

Kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme-kendine güvensizlik puan ortalamaları 2.81 ($S_s= 0.8$) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 2.87 ($S_s=1.09$) şeklinde tespit edilmiştir. Puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlere göre cinsiyet ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (kendine güvensizlik) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir ($t=-.58$, $p>.05$).

Kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme- sorumluluk almama puan ortalamaları 3.03 ($S_s= 0.9$) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 3.12 ($S_s =0.9$) şeklinde tespit edilmiştir. Puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlere göre cinsiyet ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (sorumluluk almama) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir ($t=-.89$, $p>.05$).

Kız öğrencilerin kişilerarası problem çözme-ısrarcı sebatkar yaklaşım puan ortalamaları 3.62 ($S_s= 0.8$) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 3.59 ($S_s 0.7$) olarak hesaplanmıştır şeklinde tespit edilmiştir. Puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlere göre cinsiyet ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (ısrarcı-sebatkar yaklaşım) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmemiştir ($t=.37$, $p>.05$).

4.2. Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin bilişsel esneklik puan ortalamaları ile olması kişilerarası problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon yöntemi kullanılmış ve analize ait sonuçlar tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

	POY	YPC	KG	SA	ISY	KPC
Bilişsel Esneklik r	-,21**	,13**	-,15**	-,12*	,11*	,22**
N	403	403	403	403	403	403

** p< .05 *p<.01

Tablo 4'e göre; lise öğrencilerinin bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.21$, $p<.01$).

Bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından yapıcı problem çözme puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.13$, $p<.01$).

Bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından kendine güvensizlik puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.15$, $p<.01$).

Bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından sorumluk almama puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.12$, $p<.05$).

Bilişsel esneklik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından ısrarcı-sebatkar yaklaşım puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.11$, $p<.05$).

Bilişsel esneklik puanları ile kişilerarası problem çözme toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.13$, $p<.05$).

Bilişsel esneklik puanları ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları (kendine güvensizlik) arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.22$, $p<.01$).

4.3. Lise öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin öz anlayış puan ortalamaları ile olması kişilerarası problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla

pearson momentler çarpımı korelasyon yöntemi kullanılmış ve analize ait sonuçlar tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Öz Anlayış Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		POY	YPC	KG	SA	ISY	KPC
Öz anlayış	R	-.15**	.19**	-.11**	-.12*	.16*	.15**
	N	403	403	403	403	403	403

** p< .05 *p<.01

Tablo 5'e göre; lise öğrencilerinin öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.15$, $p<.01$).

Öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından yapıcı problem çözme puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.19$, $p<.01$).

Öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından kendine güvensizlik puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.11$, $p<.01$).

Öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından sorumluluk almama puan ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.12$, $p<.05$).

Öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme alt boyutlarından ısrarcı-sebatkar yaklaşım puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.16$, $p<.05$).

Öz anlayış puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.15$, $p<.01$).

4.4. Lise öğrencilerinin öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamaları kişilerarası problem çözme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Tablo-6: Öz-Anlayış ve Bilişsel Esneklik Puan Ortalamalarının Kişilerarası Problem Çözme- Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Yordayıcı</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>^ R²</i>	<i>B</i>	<i>S. H</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<u>1</u>	Sabit	.11	.15	.19	2.79	.13		21.03	.00
	Öz anlayış				.12	.04	-.15	-3.13	.00
<u>2</u>	Sabit				2.56	.15		17.02	.00
	Öz anlayış	.21	.47	.42	.04	.04	-.05	-.85	.39
	Bilişsel esneklik				.15	.04	-.18	-3.12	.00

Öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşım puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Regresyon modelinin ilk aşamasında öz anlayışın modele olan etkisinin ($R=.11$) anlamlı olduğu ve toplam varyansı %15 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Model ikinci aşamada dahil edilen bilişsel esnekliğin modele olan etkisinin ($R=.21$) anlamlı olduğu, öz-Anlayış ve bilişsel esnekliğin varyansın %47'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik toplam varyansa %32 oranında katkı sağlamıştır.

Kişilerarası problem çözme- probleme olumsuz yaklaşım boyutunun yordayıcıları incelendiğinde öz anlayış ($\beta = -.15$) negatif, bilişsel esnekliğin ($\beta = -.18$) negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo-7: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puan Ortalamalarının Kişilerarası Problem Çözme-Yapıcı Problem Çözme Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Yordayıcı</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>^R²</i>	<i>B</i>	<i>S. H</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
1	Sabit	.09	.02	.02	3.23	.11		29.03	.00
	Öz anlayış				.06	.03	.09	1.90	.05
2	Sabit				3.10	.12		24.45	.00
	Öz anlayış	.13	.04	.04	.02	.04	.02	.46	.00
	Bilişsel esneklik				.08	.04	.11	1.97	.00

Öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından yapıcı problem çözme puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Regresyon modelinin ilk aşamasında öz anlayışın modele olan etkisinin ($R=.09$) anlamlı olduğu ve toplam varyansı %2 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Model ikinci aşamada dahil edilen bilişsel esnekliğin modele olan etkisinin ($R=.13$) anlamlı olduğu, öz-Anlayış ve bilişsel esnekliğin varyansın %4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik toplam varyansa %2 oranında katkı sağlamıştır.

Kişilerarası problem çözme- yapıcı problem çözme boyutunun yordayıcıları incelendiğinde öz anlayış ($\beta = -.09$) pozitif ve bilişsel esnekliğin ($\beta = -.11$) pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo-8: Öz-Anlayış ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme- Kendine Güvensizlik Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Yordayıcı</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>^ R²</i>	<i>B</i>	<i>S. H</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
1	Sabit	.13	.19	.02	2.41	.16		14.82	.00
	Öz anlayış				.14	.05	-.14	-2.76	.01
2	Sabit				2.25	.19		12.07	.00
	Öz anlayış	.16	.27	.02	.08	.06	-.07	-1.25	.21
	Bilişsel esneklik				.11	.06	-.10	-1.82	.07

Öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından kendine güvensizlik puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Regresyon modelinin ilk aşamasında öz anlayışın modele olan etkisinin ($R=.13$) anlamlı olduğu ve toplam varyansı %19 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Model ikinci aşamada dahil edilen bilişsel esnekliğin modele olan etkisinin ($R=.16$) anlamlı olduğu, öz-Anlayış ve bilişsel esnekliğin varyansın %27'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik toplam varyansa %8 oranında katkı sağlamıştır.

Kişilerarası problem çözme- kendine güvensizlik boyutunun yordayıcıları incelendiğinde öz anlayış ($\beta =-.13$) negatif ve bilişsel esnekliğin ($\beta =-.10$) negatif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo-9: Öz-Anlayış ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme-Sorumluluk Almama Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Yordayıcı</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>^ R²</i>	<i>B</i>	<i>S. H</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
1	Sabit	.46	.02	.02	2.94	.15		19.38	.00
	Öz anlayış				.04	.05	-.13	-.91	.00
2	Sabit				2.74	.17		15.84	.00
	Öz anlayış	.12	.16	.04	-.03	.05	-.09	-.59	.05
	Bilişsel esneklik				.14	.06	-.10	-2.39	.00

Öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından sorumluluk almama puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Regresyon modelinin ilk aşamasında öz anlayışın modele olan etkisinin ($R=.46$) anlamlı olduğu ve toplam varyansı %2 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Model ikinci aşamada dahil edilen bilişsel esnekliğin modele olan etkisinin Modelin ikinci aşamasında eklenen bilişsel esnekliğin modele katkısının ($R=.12$) anlamlı olduğu, öz-Anlayış ve bilişsel esnekliğin varyansın %16'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik toplam varyansa %14 oranında katkı sağlamıştır.

Kişilerarası problem çözme- sorumluluk almama boyutunun yordayıcıları incelendiğinde öz anlayış ($\beta =-.13$) negatif ve bilişsel esnekliğin ($\beta =-.10$) negatif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo-10: Öz-Anlayış Ve Bilişsel Esneklik Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme- Israrcı Sebatkar Puan Ortalamalarını Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Yordayıcı</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>^ R²</i>	<i>B</i>	<i>S. H</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
1	Sabit	.12	.15	.03	3.64	.12		28.18	.00
	Öz anlayış				-.01	.03	.16	.24	.00
2	Sabit				3.42	.14		23.34	.00
	Öz anlayış	.15	.25	.05	-.09	.04	.11	1.95	.05
	Bilişsel esneklik				.14	.04	.18	3.10	.00

Öz anlayış ve bilişsel esneklik puan ortalamalarının kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından ısrarcı-sebatkar yaklaşım puan ortalamalarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Regresyon modelinin ilk aşamasında öz anlayışın modele olan etkisinin ($R=.12$) anlamlı olduğu ve toplam varyansı %15 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Model ikinci aşamada dahil edilen bilişsel esnekliğin modele olan etkisinin Modelin ikinci aşamasında eklenen bilişsel esnekliğin modele katkısının ($R=.15$) anlamlı olduğu, öz-Anlayış ve bilişsel esnekliğin varyansın %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esneklik toplam varyansa %10 oranında katkı sağlamıştır.

Kişilerarası problem çözme- ısrarcı-sebatkar yaklaşım boyutunun yordayıcıları incelendiğinde öz anlayış ($\beta =.16$) pozitif ve bilişsel esnekliğin ($\beta =.18$) pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde denenceler ile ilgili olarak kişilerarası problem çözme, öz anlayış ve bilişsel esneklik özellikleri ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, denencelerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

5.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular kişilerarası problem çözmenin tüm alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Terzi Işık (2000) tarafından yapılan araştırmada kişilerarası problem çözme beceri algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yılmaz (2005), araştırmasında polislerle çalışmış ve araştırmasında polislerin sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. D’Zurilla ve Gomez-Benito (2000)’in cinsiyete göre yapıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark tespit etmediği görülmektedir. D’Zurilla, Gomez-Benito ve Rodriguez-Fornells (2000) akılcı problem çözme konusunda cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma tespit etmemiştir (Aktaran Arslan, Arslan , Hamarta ve Saygın, 2010). Kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002; Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002; Izgar, 2008; Taylan, 1990) araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Cinsiyet rolleri ve bu rollere ilişkin algılar toplumdaki farklılık göstermektedir. Bu nedenle herhangi bir özelliğin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmaması grubun ya da toplumun özellikleri dikkate alınarak açıklanabilir. Ergenlik dönemindeki kişilik arayışı genelde cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm bireyleri etkilemektedir. Burada kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri farklı olsa da sosyal problem çözme açısından her iki grupta da bu konuda olumlu algılara sahip bireyler olduğu gibi olumsuz yargılara sahip bireyler de bulunmaktadır. Problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediği araştırma sonuçları bireylerin cinsiyet rollerinden bağımsız olarak kendi kişilik özelliklerinin ya da farklı değişkenlerin etkisiyle davranışta buldukları şekilde yorumlanabilir.

Problem çözüme becerileriyle cinsiyet ilişkisini araştıran araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar kadınların erkeklere göre problem çözüme konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koyarken bazı çalışmalar erkeklerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Heppner, Şahin ve Şahin, 1993).

Rubin ve Krasnor (1983) tarafından yapılan araştırmada kız çocuklarının sosyal problem çözüme becerilerinin erkeklere göre daha çok psikososyal yöntemler içerdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu kızların yapıcı problem çözüme becerilerini daha etkili kullanmaları ile açıklanabilir (Aktaran Arslan, Arslan, Hamarta ve Saygın, 2010).

Kişilerarası problem çözmenin alt boyutlarından yapıcı problem çözüme, probleme olumsuz yaklaşım ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım konusunda kızlar lehine sonuçlar elde edildiği; kendine güvensizlik ve sorumluluk almama alt boyutlarında ise erkeklerin daha düşük puanlar aldığı görülmektedir (Dora, 2003'ten aktaran Arslan, vd., 2010; D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998'den aktaran Arslan, vd., 2010; Hamarta, 2007; Çam ve Tümkeya, 2006; Arslan, vd., 2010). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile çelişmektedir.

Kadınlar erkeklere göre daha duygusal ve çoğu zaman depresyona daha yatkındır ve etkili olmayan problem çözüme yöntemlerinin depresif belirtileri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bonner ve Rich, 1988; Kant ve ark., 1997; Marx, Williams ve Claridge, 1992; Nezu ve D'Zurilla, 1989; Nezu, Kalmar, Ronan ve Clavijo, 1986; Aktaran Esin Girgin, 2009). Bu nedenle kadınlarda sosyal problem çözüme becerisinin erkeklere göre düşük çıkması beklenebilir. Erkeklerin sosyal problem çözüme becerisi açısından kadınlara göre daha düşük puanlar aldığı araştırma sonuçları ise erkeklerin saldırganlık eğilimi açısından kadınlara göre daha ön planda olduklarını gösteren araştırma sonuçlarıyla (Arslan, Arslan, Hamarta, Saygın, 2010) açıklanabilir.

5.2. Bilişsel Esneklik İle Kişilerarası Problem Çözüme Arasındaki İlişki

Araştırmada bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözmenin yapıcı problem çözmenin yapıcı problem çözüme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapıcı problem çözüme bireyin problemi gerçekçi bir biçimde algılamasını, alternatiflerin farkında olmasını ve doğru kararlar verebilmesini ifade etmektedir. İsrarcı- sebatkar yaklaşım çözüm konusunda kendine güveni ve hedefe ulaşma yolunda pes etmemeyi içermektedir.

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklikle ilgili yapılan çalışmalarda bu özelliğe sahip bireylerin psikolojik olarak daha sağlıklı bireyler oldukları sonucunu destekler bulgular mevcuttur. Problem çözme konusunda sıkıntı yaşayan bireylerin uyumsuzluk ve stres yaşadığı belirtilmektedir (Esin Girgin, 2009). Problemlerini çözebilen insanlar stresli durumlara daha kolay uyum sağlarlar ve dolayısıyla stres düzeyleri azalır (Nezu ve D'Zurilla, 1989'da aktaran Esin Girgin, 2009). Bilişsel esnekliğin stresi azalttığı (Çuhadaroğlu,2013; Altunkol, 2011); problem çözme becerilerini geliştirdiği, sosyal yetkinlik beklentisini olumlu anlamda etkilediği (Bilgin, 2009); öfkeyi kontrol etmede olumlu etkisi olduğu (Diril, 2011); akılcı olmayan inançların kullanımını azalttığı (Gündüz,2013); bilişsel olarak daha esnek bireylerin değişimlere daha açık olduğu ve akademik performansının arttığı (Lin, 2013'ten aktaran Çuhadaroğlu, 2013); öz duyarlılıkla pozitif korelasyona sahip olduğu (Anderson, Martin ve Stagers, 2011'den aktaran Çuhadaroğlu, 2013); depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini azalttığı (Folette ve Palm, 2011'den aktaran Çuhadaroğlu, 2013) ve bilinçlilik haliyle ilişkili olduğu (Malinowski ve Moore, 2009'dan aktaran Çuhadaroğlu, 2013) görülmektedir. Ayrıca bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin problem durumlarını gerçekçi bir bakış açısıyla analiz edebildiğini, alternatiflerin farkına varabildiğini, iletişim konusunda daha esnek ve öz güven sahibi olduğunu, belirsizlikleri tolere edebildiğini belirten araştırma sonuçları (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson, 2001) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin bilişsel olarak daha esnek oldukları ve kişilerarası problem çözme becerilerinin de gelişmiş olacağı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonucunda bilişsel esneklik ile kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama alt puanları arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Altunkol (2017), tarafından yapılan çalışmada ergenlerin bilişsel esneklik puanlarının yüksek olmasının olumsuz başa çıkma stratejilerinin kullanımını azalttığı ev algılanan stres düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Mutluluk bireylerin yaşanan olaylara olumlu yaklaşma becerisini geliştirir. Pozitif psikoloji mutluluğu sağlıklı bir psikolojinin temel şartı olarak görür (Sheldon ve Lyubomirsky, 2004'ten aktaran Asıcı ve İkiz,2015). Mutluluk uyum sağlamayı gerektirir ve bireylerin uyum sağlayabilmesi doğrudan bilişsel esneklikle ilgilidir (Asıcı ve İkiz,2015). Bilişsel olarak esnek olan bireyler problemlere olumsuz yaklaşmazlar. Problem durumuyla herkesin

karşılaşılabileceğini kabul ederler ve kendi olumlu özelliklerini ön plana çıkararak sorunu çözmeye çalışırlar (Altunkol, 2011; Bilgin, 2009; Stahl ve Pry, 2005'ten aktaran Asıcı ve İkiz,2015). Bu durumda kendilik algısı olumludur ve birey her bir davranışının sorumluluğunu alarak davranır (Martin ve Anderson, 1998). Ergenlik dönemi problem riski taşıyan bir geçiş dönemi olduğu için bu dönemde uyumun ve olumlu bakış açısının önemi büyüktür. Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada bilişsel esnekliğin olumsuz benlik algısını azalttığı ve duygu düzenlemeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan Laçın (2015), bilişsel esnekliğin artmasının boyun eğici-çaresiz yaklaşımı azalttığı ve kendine güvenli yaklaşımı güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Bilişsel esneklik bireyin karşılaştığı farklı durumlara ya da belirsizliklere uyumunu ifade ettiği için bilişsel olarak esnek olan bireylerin problem çözme konusunda daha başarılı olmaları ve bilişsel esneklik ile problem çözmenin ilişkisinin anlamlı olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. bilişsel olarak esnek olmanın en önemli avantajı problem durumlarında ortaya çıkacaktır. Bilişsel esnekliği geliştirilen bireyler kişilerarası problem çözme konusunda bilişsel esnekliği düşük olan bireylere göre daha başarılı olacaktır.

5.3. Öz Anlayış İle Kişilerarası Problem Çözme Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda kişilerarası problem çözme davranışı ve bu davranışı ölçen alt ölçeklere ait puanlar ile öz anlayış puanları arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergenlerin öz anlayışları ile kişilerarası problem çözmenin yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Karşılaştığı problem durumunda kişinin kendine ilişkin tutumları probleme yönelimini etkiler. Çünkü öz kabul ve olumlu öz duygulanım öz anlayışa paralellik gösterir (Özyeşil, 2011). Yarnell ve Neff (2013), öz anlayışı yüksek bireylerin problemlerin çözümünde daha uzlaşmacı olduğunu belirtmektedir. Terry, Leary & Mehta (2013), öz anlayışın zorlukların üstesinde gelmeyi ve çözüm için uğraşmayı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Tümkaya tarafından (2011) iletişim becerilerinin problem çözme becerisini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Neff ve Beretvas (2013), öz anlayışı yüksek bireylerin daha olumlu ilişki davranışları geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Aktaran Sarıcaoğlu, 2015). Bu bulgular araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Yaşamları boyunca stres yaratan durumlarla karşılaştıklarında öz anlayışları yüksek olan bireyler problem çözme sürecinde daha başarılı olurlar. Probleme olumlu yönelim öz anlayışla yakından ilişkilidir. Öz anlayış duygusal dengesizlik ve nevrotik belirtileri azaltır ve deneyimlere açık olmayı geliştirir (Özyeşil, 2011).

Araştırma sonucunda ergenlerin öz anlayışları ile kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama alt boyutları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öz anlayışlı bireyler sorun durumunu daha iyi analiz edebilirler, kendilerini ve çevrelerini etkili bir şekilde değerlendirir ve çözüm stratejilerini daha başarılı kullanırlar, yaşama ilişkin olumsuz duyguları olumluya çevirebilirler (Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005; Isen, 2000; Folkman ve Moskowitz, 2000, aktaran Sarıcaoğlu, 2015). Bu bulgular probleme olumsuz yaklaşma ile öz anlayışın negatif korelasyona sahip olmasını destekler niteliktedir.

Tathioğlu (2011) ve Eliüşük (2014) öz anlayışın sorumluluk alma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Sayın (2017), kendini affetme duygusunun öz anlayışla geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Neff (2003b), öz anlayışlı bireyin kendini hatalarıyla beraber kabul edebildiğini belirtmektedir. Kirkpatrick (2005), öz anlayışın öz eleştiri ve mükemmeliyetçiliği azalttığını ortaya koymuştur. Gilbert ve Procter (2006) öz anlayışın yüksek olmasının aşağılık ve utanç duygusunu ve öz eleştiriye azalttığını ifade etmektedir. Kendine güvensizlik ve öz anlayışın negatif yönde korelasyona sahip olması sonucunu desteklemektedir.

Sirois (2014), öz anlayışın erteleme davranışını azalttığını belirtmektedir. Bolat (2013), güçlü ve girişimci olma ile öz anlayışın pozitif ve anlamlı yönde ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Sorumluluk almama ile öz anlayışın negatif yönde ilişkili olması bulgusunu desteklemektedir. Araştırma bulguları ve ilgili alan yazın ışığında bireyin öz anlayışının yüksek olmasının problem çözme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Öz anlayış bireylerin kendine ilişkin görüşünün olumlu olmasını sağlar. Kendine ilişkin görüşleri olumlu olan yani benlik algısı olumlu olan bireyler sorunlarını çözebilme konusunda iyimser bir yaklaşım sergilerler. Soruna yönelimi olumlu olan insanların sorun çözme konusunda daha başarılı olduklarını belirten açıklamalar ışığında öz anlayışın problem çözmeyi anlamlı düzeyde yordaması beklenen bir sonuçtur. Ergenlik döneminde benlik algısı hem aileyle hem de çevreyle olan ilişkilerin belirleyicisidir. Bu nedenle bu bireylerden öz anlayışı yüksek olanların kişilerarası problem çözme becerilerinin de gelişmiş olması

beklenir. Fiziksel, duygusal, ilişkisel, manevi anlamda öz anlayışı geliştirilen ergenler problemlerini daha kolay çözebilecektir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

1. Cinsiyet değişkeni açısından kişilerarası problem çözme puanları ve alt puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuca ilişkin eğitim kurumlarında ergenlerin sorun çözme konusunda akran arabuluculuğundan faydalanmaları ve karşı cinsten bireylerin bakış açısı ve deneyimlerinden faydalanması sağlanabilir. Akademik olarak cinsiyet ile kişilerarası problem çözme becerileri ilişkisi ile ilgili farklı yaş gruplarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

2. Bilişsel esneklik ile KPÇ-probleme olumsuz yaklaşım, sorumluluk almama ve kendine güvensizlik alt boyutları arasında negatif; yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; eğitim kurumlarında problemlere karamsar yaklaşan ergenlere yönelik bilişsel esnekliğin artmasını sağlayacak grup çalışmaları uygulanabilir. Aynı konuda ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir. Alanda çalışan psikolojik danışmanların danışma sürecinde bireyin kişilerarası problem çözme becerileriyle alakalı çalışırken aynı zamanda bilişsel esneklik özelliğini de göz önüne alması önerilebilir.

3. Öz anlayış ile KPÇ-probleme olumsuz yaklaşım, sorumluluk almama ve kendine güvensizlik alt boyutları arasında negatif; yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; psikolojik danışma sürecinde öz anlayışın geliştirilmesi ile ilgili çalışılabilir. Bireylerin öz anlayışlarının problemlerini çözebilmelerini kolaylaştırdığı göz önüne alınmalıdır. Ergenlerin aşırı ve olumsuz öz eleştiriden kurtulabilmesi için öz anlayış programları geliştirilebilir. Ebeveynler öz anlayışı geliştirici tutumlar benimsemeleri konusunda eğitilebilir.

KAYNAKÇA

Alper, A., & Deryakulu, D. (2010). Web ortamlı probleme dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.

Altunkol,F. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Adana.

Anliak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (1): 19-26.

Arknaç, Sibel Ayşen (1998), *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*, Alfa Bas. Yay., 2. B., İstanbul.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme Ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Konya.

Arslan, C., Arslan, E., Hamarta,E., Saygın, Y. (2010). An Investigation of Aggression and Interpersonal Problem Solving in Adolescents. *Elementary Education Online*, 9(1), 379–388.

Arslan,Y. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Asıcı, E., & İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.

Atlı, F. (2019). *Öğretmenlerin öz-anlayışları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Aydınay Satan, A. (2014). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 189-218.

Beck, A.T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. *New York: International Universities Pres.*

Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde Başa Çıkma Stratejilerini Açıklamada Bilişsel Esnekliğin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.

Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (6.Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Bilgin, M. (2009a). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142–157.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği İle Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62).

Bilgiç, R., & Bilgin, M. (2015). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.

Bingham, A.(1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A.F.Oguzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, (4.Baskı).

Bolat, Z. (2013) *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık ve Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cartılı, K., & Bedel, A. (2015). Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişkisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43).

Cüceloğlu, D. (1992). *Psikolojiye Giriş*. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları: “Keşke”siz bir yaşam için iletişim* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 119-132.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, 1-17.

Çarman, K. (2015). *Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının, psikolojik sağlamlık ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Çatak, P. D. ve K. Ögel. (2010), Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13,85-91.

Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilgili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi.Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Çırpan, E. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Öz Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çuhadaroğlu, A. (2011). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. (Unpublished dissertation). *Ankara Üniversitesi. Ankara*.

Deniz, M. E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin Çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 374–389.

Deniz, M. E., Kesici Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.

Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 155-127.

Deniz, M. E., Arslan, C, Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrenciler arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 428-446.

Derin,R.,Serin,N. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi. Cilt:5 Sayı:1.*

Dereli,E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Konya.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*.7(18), 9-24.

Diril,A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Laçın, B.G. D., & Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.

Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E., & Arslan, C. (2012). Relation between mothers indifference negligent attitudes and social behaviors of six year olds. *Sila Science*.

D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy (Vol. 1, pp. 201-274)*. New York: Academic Press.

D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and Assessment*. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, research, and training*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

D' Zurilla, T. J., Goldfried, M. R. (1971), Problem solving and behavior modification, *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

Eliüşük, A. (2014). *Sabır eğiliminin öz-belirleme öz-anlayış ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Ellis, A. (1998). *How to control your anger, before it controls you*. New York: Kensington Publishing Corp.

Erden, M., Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergin, B. E., (2009). *Kişilerarası problem çözme davranışı, yetişkinlerdeki bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erözkan, A., Hamarta, E., Deniz, M. E., Özyeşil, Z., & Ata, S. (2009) Parenting Styles Bases of Rejection Sensitivity and Self-Compassion: An Investigation into Turkish University Students. *The First International Congress of Educational Research*, 215-216, Çanakkale/Turkey.

Esin Girgin, B. (2009). *Kisilerarası problem çözme davranışı, yetiskinlerdeki bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Germer, C. K. (2009). The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions. *Guilford Press*.

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13(6), 353.

Gordon, T. (1999). *Etkili Ana Baba Egitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Güler, A. S. (2009). *Tourette sendromu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel esneklik ve sosyal karşılıklılık*. Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gündüz, B. (2013). Bağlanma Stilleri, Akılcı Olmayan İnançlar ve Psikolojik Belirtilerin Bilişsel Esnekliği Yordamadaki Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4) • 2071-2085*.

Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Hamarta, E. (2009). A Prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem Solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.

Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne- baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personal problem-solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.

Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427.

Heppner P. P., Witty T. E., Dixon W. A. (2004). Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A Review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.

Izgar, H. (2008). Headteachers' leadership behavior and problem-solving skills: A comparative study. *Social Behavior And Personality*, 36(4), 535-548.

Kabasakal,Z., Totan,T. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *Elementary Education Online*, 11(3), 813-828, 2012.

Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Kirkpatrick, K. (2005) Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two-Chair Intervention. *Dissertation, Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin*.

Koç, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının çözüm odaklı yaklaşım ve mizah tarzları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

Koray, Ö ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart 2008 Cilt:16 No:, 125-136

Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6 – 8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12 (1), 55-58.

Martin, M. M., Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.

Neff, K. D. (2003a). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, (2), 81 – 101.

Neff, K. D. (2003b). The Development and Validation of a Scale to Measure Self Compassion. *Self and Identity*, (2), 223 – 250.

Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L., Rude, S.S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality* 41 (2007) 139–154.

Neff, K. D. & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and selfconstrual in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of CrossCultural Psychology*, 39(3), 267-285.

Nacar, F.S., Tümkaya, S. (2011). Analysis of the Relationship between the Communication of the Class Teachers and Their Skills to Solve Interpersonal Problems. *Elementary Education Online*, 10(2), 493-511.

Nezu, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 42-48.

Nezu, A.M., Nezu, C.M., ve D' Zurilla, T.J. (2007). *Solving life' s problems: A 5 step guide to enhanced well-being*, Springer Publishing Company.

Oral, T. (2016). *niversite ğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun zme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ömeroğlu, E. (2005). Yaratıcı düşünme. *Bulunduğu eser: Ömeroğlu, E., ve Kandır, A. (Ed.) Bilişsel gelişim (s.95-129). İstanbul: Morpa.*

Özgül, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özyeşil, Z., & Akbağ, M. (2013). Self-compassion as a protective factor for depression, anxiety and stress: a research on Turkish university students. *The Online Journal of Counseling and Education, 2013, 2(2), 36-43*

Öveç, Ü. (2007) *Öz-Duyarlık İle Öz-Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Rader, L. A. (2010). Teaching students to visualize: nine key questions for success. *Preventing School Failure, Volume 54, No. 2, 126-132.*

Saracaloğlu, A.S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 16, 149-162.*

Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Sarıcaoğlu, H. (2015). *Bilinçli öz-anlayış programının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışına etkisi.* . Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sayın, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, kendini affetme ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler örüntüsü.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi. Ankara.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: the role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37, 115-128.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.

Sümer, M. (2008). *Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Şahin, N., Şahin, N., Heppner, P. & Et. Al. (1993). "Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory In A Group Of Turkish University Students." *Cognit Ther Res*, 17: 379-396.

Tabak, İ. İ. (1999) "*TBD 15. Bilişim Kurultayı Sonuçları*", TBD Bilişim Kültürü, Sayı 72: 33.

Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı Öz-anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Terzi, Ş. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Topal,H. (2011). *Eğitim fakóltesi oğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Totan, T., Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf oğrencilerinin sosyal ve duygusal oğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2010). Yoksul ailelerden gelen ergenlerde psiko-sosyal bir olgu olarak umutsuzluk ve boyun eğici davranışların incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 970-984.

TDK (Türk Dil Kurumu). (1979).*Türkçe Sözlük*. (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Uyar, M. (2002). *Eğitime Yeni Bakışlar* (Edt: Ali Murat Sünbül), Mikro Yayınları.

Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yas arası lise oğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, and culture, 2nd ed. New York: Wiley*.

Yıldız, M. (2017). Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Sosyal Becerilere Etkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 45-55.

Yılmaz, E., & Dost, M. T. (2016). Polislerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile Öfke ve Öfke İfade Tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46).

Yılmaz, E. (2009). *Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 17(7), 109-128.



EKLER

EK-1: ÖZ ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ

ZORLUKLAR KARŞISINDA KENDİME GENEL OLARAK NASIL DAVRANIYORUM? Cevaplamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
2. İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim.					
6. Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım.					
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.					
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					

EK-2: KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

KİŞİLERARASI SORUNLARIMLA NASIL BAŞ EDİYORUM? (Cevaplamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.)	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
14.Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18.Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.	1	2	3	4	5
22.Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
27.Bir sorun yaşadığımda, onu çözmeye konusunda kendimden kuşulanırım.	1	2	3	4	5
32.Bir problem yaşadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
38.Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5
44.Kişilerarası bir problem yaşadığımda, problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.	1	2	3	4	5
50.Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.	1	2	3	4	5

EK-3: BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

KENDİMİ NASIL DEĞERLENDİRİYORUM?

Bu ölçek, sizin arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizde kendinizi nasıl gördüğünüzü belirten bir dizi sıfatı içermektedir. Aşağıdaki cümleleri yanıtlarken SON BİR AY içerisindeki durumunuzu dikkate alınız. Lütfen her bir madde çiftini dikkatle okuyunuz ve hangi sığata kendinizi daha yakın hissediyorsanız onun yönünde bulunan kutuyu işaretleyiniz. Eğer iki düşüncenin aynı ağırlıkta olduğunu düşünüyorsanız en ortadaki kutucuğı işaretleyiniz.

Örnek:

Yetersizim () () (X) () Yeterliyim

1. Kaybedeceğim	() () () () ()	Kazanacağım	12. Ailem beni sevmiyor	() () () () ()	Ailem beni seviyor
6. Kendime güvenmiyorum	() () () () ()	Kendime güveniyorum	17. Coşkusuzum (Umursamazım)	() () () () ()	Coşkuluyum
11. Sevimsizim	() () () () ()	Sevimliyim			

EK-4: ÖZGEÇMİŞ

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Nazlı SARIKAYA	İmza:	
Doğum Yeri:	CİHANBEYLİ		
Doğum Tarihi:	01/09/1989		
Medeni Durumu:	EVLİ		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Cihat Kora İlköğretim Okulu	-	Cihanbeyli	1995-2000
Ortaöğretim	Adnan Menderes İlköğretim Okulu	-	Cihanbeyli	2000-2003
Lise	Cihanbeyli Anadolu Lisesi	-	Cihanbeyli	2003-2007
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara	2007-2011
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Konya	2012-...
Becerileri:	Etkili dinleme, el sanatları			
	Psikoloji, Çocuk Gelişimi, Müzik			

İlgi Alanları:	
İş Deneyimi:	<p>-Konya Akören Mustafa Çetin Ortaokulu okul psikolojik danışmanlığı 2011-2014</p> <p>- İstanbul Beykoz Halide Edip İlkokulu okul psikolojik danışmanlığı 2014-2015</p> <p>-Ankara Sincan Anadolu İmam Hatip Lisesi okul psikolojik danışmanlığı 2015-2018</p> <p>-Ankara Sincan Şehit Ömer İpek Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi okul psikolojik danışmanlığı 2018-...</p>
Aldığı Ödüller:	-
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof Dr. Coşkun Arslan
Tel:	05546623813
Adres	Gökçek Mahallesi 348/1. Sokak 9/G blok No:13 Sincan/ANKARA