

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
SOSYOMETRİK STATÜLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

Mahsum AVCI

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Arzu Gülbahçe

2016

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN SOSYOMETRİK STATÜLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ

(A Research On Interpersonal Problem Solving Skills Of High Students
According To Their Sociometric Statues)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAHSUM AVCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

ERZURUM

Ocak, 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE danışmanlığında, Mahsum AVCI tarafından hazırlanan “ Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre İncelenmesi ” başlıklı çalışma 04 /01 / 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : **Doç. Dr. Ahmet R. GİPOCAT**

İmza:

Jüri Üyesi **Doç. Dr. Başaran GENCERİ**

İmza:

Jüri Üyesi : **Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE**

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13/01/2016

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre İncelenmesi ” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada belirtilenlerden olduğunu, bu eserlere atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim şartlarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım

Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerde erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk üniversitesi yerleşkelerinde erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerde erişime açılabilir.

13.01/2016

Mahsum AVCI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN SOSYOMETRİK STATÜLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

MAHSUM AVCI

2016, 114 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve sosyometrik statülerini cinsiyetlerine, sınıf düzeyine, okul türüne, anne-baba eğitim durumuna ve barınma yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören, 250 kız ve 207 erkek olmak üzere toplam 457 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Envanteri”, öğrencilerin sınıf içerisindeki statülerini belirlemek için “Sosyometrik Statü Testi” ve araştırmanın değişkenlerine yönelik bilgi toplamak amacıyla da, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, bağımsız örneklemeler için t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpım korelasyonunun analizi ve tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, lise öğrencilerinin sosyometrik puanları ile probleme yapıcı yaklaşım alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu göstermektedir. Buna göre lise öğrencilerinin sosyometrik statülerine ilişkin puanlarının artması durumunda kişiler arası problemlere yapıcı yaklaşım gösterme davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim durumu ve barınma yeri değişkenleriyle kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim durumu ve barınma yeri değişkenleriyle sosyometrik statüler arasında ise anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, kişilerarası problem çözme becerisi, sosyometrik statü

ABSTRACT

MASTER THESIS

A RESEARCH ON INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF HIGH STUDENTS ACCORDING TO THEIR SOCIOMETRIC STATUES

Mahsum AVCI

2016, 114 pages

The goal of this research is to find out whether interpersonal problem solving skills and sociometric statues of high students vary according to their gender, educational level of their parents and their accomadaitations place.

The participants are composed of 457 students who study at province five different high schools in Bingöl during 2014-2015 academic year. While 250 of the participants are female, 207 of them are male. The participants were chosen through “simple sampling method”.

In the order to find out the problem solving skills of the participant was conducted “Interpersonal Problem Solving Skills Inventory”. Additionally “Sociometric Statues Test” was conducted to determine their statues in their classrooms. Finally “Personal Characteristics Questionnaire” was carried out to data pertinent to their personal variables.

Independent samples test, one way variant analysis, Pearson product-moment correlation analysis and tukey test were used to analyse the data.

The results of research show that there is a meaningful and positive directed relationship between the participant’s sociometric grades and the sub-dimensions of their positive approach ward problem. According to the finding, it can be claimed that the students who have high sociometric statues grades also have positive attitudes towards interpersonal problems.

Besides, the results also show that there is a significant differentiation between the gender, school grade, school type, educational level of their participant parent’s accomadation type of the students and their interpersonal problem solving skills sub-dimensions. On the other hand, there is no significant differentiation between the gender, grade, school type, educational level of the participant parent’s accomadation places of the students and their sociometric statues.

Key Words: high school students, inter-personal problem solving skills, sociometric statue

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ‘‘Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre İncelenmesi ele alınmıştır.’’ Türkiye’de konuyla ilgili yapılan alan yazı taramasında kişilerarası problem çözme becerisi ve sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmanın olmaması bu araştırmanın ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Yüksek lisans tez çalışmamın bütün sürecinde bana her türlü destek ve yardımda bulunan değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE’ye göstermiş olduğu hüsnüniyet ve alakası için teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca değerli katkılarından dolayı Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN ve Yrd. Doç. Dr. İsmail SEÇER’e teşekkür ederim.

Tüm tez süreci boyunca çok büyük zahmetlere katlanan eşim Ayře’ye, oğlum Muhammed’e ve kızım Meryem Zeynep’e ve en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum -2016

Mahsum AVCI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ	V
TABLoların LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Problemi.....	7
1.2.1. Alt Problemler	7
1.3. Araştırmanın Amacı:.....	7
1.4 Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar	9
1.7.1. Kişiler Arası Problem.....	9
1.7.3. Sosyometri.....	9
1.7.4. Sosyometrik Statü	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1. Problem Nedir?	10
2.1.2.1. Kişisel problemler	11
2.1.2.2. Kişisel olmayan problemler	11
2.1.2.3. Kişilerarası problemler.....	11
2.1.2.4. Toplumsal problemler	12
2.1.3. Problem Çözme	12
2.1.4. Problem Çözme Aşamaları.....	12

2.1.5. Problem Çözme Süreci.....	18
2.1.5.1. Hazırlık (preparation).....	18
2.1.5.2. Kuluçka (incubation).....	18
2.1.5.3. Aydınlanma (insight).....	18
2.1.5.4. Değerlendirme (evaluation).....	18
2.1.6. Problem Çözme Yaklaşımları	18
2.1.7. Kişilerarası Problem Çözme.....	19
2.1.8. Kişiler arası problemlerin nedenleri	20
2.1.9. Kişiler Arası Sorunları Daha Etkili Bir Şekilde Çözebilmek İçin Önerilen Sistematik Modeller	21
2.1.9.1. Sosyal problem çözme modeli	21
2.1.9.2. Kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı (Interpersonal cognitive problem solving model).....	23
2.1.9.3. Gyorgy polya problem çözme modeli	24
2.1.9.4. John Dewey'in sorun çözme modeli	24
2.1.9.5. Köhler ve iç görü öğrenmesi yoluyla problem çözme	24
2.1.9.6. Karl Popper ve problem çözme	25
2.1.9.7. Paul W. Swets ve sorun çözüm modeli	25
2.1.9.8. Phillips Mountrose'un altı ile on sekiz yaş çocuklarıyla sorun çözmede beş aşama modeli.....	26
2.1.9.9. Thorndike deneme yanılma yoluyla problem çözme modeli	26
2.1.9.10. Kavrama yoluyla problem çözme modeli	27
2.1.9.11. Hazır modellerle problem çözme modeli	27
2.1.9.12. Heppner'e göre problem çözme süreci.....	28
2.1.9.13. Hermann'ın yaratıcı sorun çözme modeli	28
2.1.9.14. Alex Osborn ve problem çözme yaklaşımı	29
2.2. Sosyometri	29
2.2.1. Sosyometrik Statü	32
2.3. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisiyle İlgili Araştırmalar	35
2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	35
2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	38
2.4. Sosyometrik statüyle ilgili araştırmalar	42

2.4.1. Yurt içi araştırmalar	42
2.4.2 Yurt dışı araştırmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırmanın Modeli:	49
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE):	50
3.3.2. Sosyometrik Statü Testi:	51
3.4 Veri Analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	52
4.1. “Sosyometrik Statülerine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	52
4.2. “Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasında Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	53
4.3. “Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	54
4.4. “Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	56
4.5. “Barınma Yerine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	58
4.6. “Anne Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	60
4.7. “Baba Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	61
4.8. “Cinsiyetlerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Anlamli Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”	63

4.9.Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	64
4.10.“ Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	64
4.11.“ Barınma Yerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	65
4.12.“ Anne Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	66
4.13.“Baba Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	67
4.14.“Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular’’	68

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, YORUM VE ÖNERİLER.....	69
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1.1 Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri arasında sosyometrik statülerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu	69
5.1.2. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu.....	71
5.1.3 Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu	72
5.1.4 Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu.....	73

5.1.6. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında anne eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu	75
5.1.7. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında baba eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu	76
5.2 Öneriler	77
KAYNAKÇA	80
EKLER	95
EK 1. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	95
EK-2. SOSYOMETRİ	96
EK-3.KİŞİSEL BİLGİ FORMU	97
EK-4. İZİN BELGESİ	98
ÖZ GEÇMİŞ	99

TABLÖLARIN LİSTESİ

Tablo 3.1. Örnekleme İlgili Demografik Bilgiler (N=457)	50
Tablo 4. 1. Sosyometrik statülerine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular.....	52
Tablo 4.2. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	53
Tablo 4.3. Öğrenim görülen sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	55
Tablo 4.4 Okul türüne göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	57
Tablo 4.5 Barınma yerine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	59
Tablo 4.6 Anne eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	60
Tablo 4.7 Baba eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	62
Tablo 4.8 Cinsiyetlerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	63
Tablo 4.9 Sınıf düzeylerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	64
Tablo 4.10 Okul türüne göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	65
Tablo 4.11 Barınma yerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	66
Tablo 4.12 Anne eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	66
Tablo 4.13 Baba eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular	67
Tablo 4.14: Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme yaklaşımları açısından korelasyon analizine ilişkin bulgular.....	68

KISALTMALAR LİSTESİ

KPÇB : Kişilerarası Problem Çözme Becerisi

YPÇ : Yapıcı Problem Çözme

POY : Probleme Olumsuz Yaklaşım

SA : Sorumluluk Almama

KG : Kendine Güvensizlik

ISY : Israrcı Sebatkâr Yaklaşım

SST : Sosyometrik Statü Testi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Birey, sosyal yaşamı gereği çevresinde, ailesinde ve okulunda diğer bireylerle etkileşimde bulunmak durumundadır. Sosyal ağlar içinde diğer bireylerle etkileşimde bulunan birey fikirlerini, düşüncelerini, eleştirilerini, kendilerine özgü algılamalarını ve kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye başlar. Kişiler arası ilişkilerini geliştirirken bazı tepki stratejileri oluşturmaya, olası tepkileri seçmeye başlar ve bu durum bireyin karşılaştığı problemlere sağlıklı çözümler üretebilmesini gerektirir. Kendi problemlerine etkili çözüm getiremeyen birey, özellikle ergenlik döneminde kişilerarası ilişkilerden doğan sorunlar ve ciddi çatışmalar yaşamaya başlar. Bu nedenle ergenlerin kişilerarası ilişkilerinden doğan sorunları ve belli bir statü sahibi olmaya olan gereksinimleri ve zorlanmaları, çözülmesi gereken birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Ergenlerin kişilerarası ilişkilerden doğan sorunlar ve bu sorunların yol açtığı arkadaş ilişkilerindeki olumsuz tutum ve yaklaşımlar ergenliğin sorgulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ergenlik üzerine birçok araştırma yapılmış ve ergenliğe birçok tanım getirilmiştir. Modern ergenlik psikolojisinin dahisi olan G. Stanley Hall ergenliği “ fırtına ve stress” (Hall, 1904) diye tanımlasa da bu görüş yeni araştırmacılar tarafından pek benimsenmemiştir. Yeni araştırmacılar ergenliği; gencin bağımlılıktan bağımsızlığa, özerkliğe ve olgunluğa geçmesinin gerekli olduğu bir gelişim dönemi (Gander ve Gardiner, 2010); dönemindeki büyüme patlaması ile kişinin kendi yuvasını kurma amacıyla evliliğe adım atmaya hazır olduğu olgunluk düzeyine ulaşma devresi arasında geçen dönem (Çivilidağ, 2013); çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme dönemi (Steinberg, 2013) olarak tanımlamıştır.

Ergenlik döneminde her birey farklı özelliklere ve gelişim hızına sahiptir. Bu gelişim süreci içinde ortaya farklı sorunlar çıkmaktadır. Bir ergen uygun bir toplumsal role ulaşmayı, akranlarıyla olgun ilişkiler kurmayı, evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmayı

içeren bir dizi gelişim görevleriyle yüzleşmeye başlar (Gander ve Gardiner, 2010). Bununla birlikte lise çağlarına rastlayan ergenlik dönemi, bireyin çevresinde ve iç dünyasında; fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarda değişimler yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde yetişkin olma çabası içinde olan gencin benlik karmaşası ve uyum problemleri artar. Bu zorlu dönemde ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirebilmesi, her şeyden önce, karşılaştığı problemleri çözebilmesiyle sağlanabilir (Ünüvar, 2004).

Problem çözme, sistematik bir durumu analiz etmek, durumla ilgili çözüm üretmek, üretilen çözümleri uygulamak ve değerlendirmek için tasarlanmış faaliyetler kümesidir. Kalaycı (2001) problem çözme, herhangi bir problemi çözüme kavuşturmak için belli mantıksal ardılığı olan adımlarının bilinçli olarak takip edildiği bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlar. Çalık, Sezgin ve Çalık (2013) ise problem çözme, bir hedefe ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntemi kullanarak problemi giderme süreci olarak tanımlarlar.

Yaşamın en kritik dönüm noktalarından biri olan ergenlik döneminde kişiler, psikolojik ve sosyal problemleri çözmek için bu döneme has görevleri yerine getirmek zorundadır. Söz konusu dönemde ergenlerin karşılaştıkları dezavantajları başarılı bir biçimde atlatmak ve problemleri etkili bir yöntemle çözüme kavuşturmak ise güçlü bir kişilerarası problem çözme becerisine sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). Bu bağlamda kişilerarası problem çözme becerisi, bireylerin sahip oldukları fikirleri, kanıları, değerleri veya ihtiyaçları arasındaki farklılıklardan meydana gelen problemlerini çözümleyerek toplumsal ve duygusal adaptasyon sağlamaları olarak tanımlanırken (Pellegrini ve Urbain, 1986), kişilerarası problem çözme süreci ise problemlere yeni yöntemler, alternatif çözümler getirme, yeni fikirler üretme süreci olarak tanımlanır. Uzmanlar bu tanımdan yola çıkarak yaptıkları araştırmalarda kişilerarası problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini; problemlere alternatif çözümler üretme, sorunun çözümüyle ilgili gerekli yöntemleri doğru bir şekilde ifade edebilme, bireyin sosyal davranışlarının muhtemel sonuçlarını düşünme, diğer bireylerin davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirebilme olarak açıklamışlar. (Kendall ve Fischler, 1984).

Ergenlik döneminde, ergenin belirsiz statüsünden ve oluşmamış kimliğinden, çevresindeki bireylerle sürekli çatışma içerisinde olmasından ve birçok problemle karşı

karşıya kalmasından ötürü kişilerarası problem çözme sürecinin önemi gittikçe artmaktadır. Ergen bir taraftan belki de ilk defa karşılaştığı problemlerle baş etmeye çalışmakta, diğer taraftan psikolojik, sosyal ve biyolojik değişimlere uyum sağlayarak toplum içerisinde yer edinmeye çabalamaktadır. Ergenin karşılaştığı bu problemleri çözmedeki başarısı onun sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde ve toplum içerisinde yer edinmesinde önemli role sahiptir (Danışık, 2005; Çekici, 2009). Bununla beraber ergenlik dönemi ergen, akran ve yetişkinlerle olan etkileşiminde içsel ve dışsal etkenlerden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşamakta ve sosyal yaşamla ilgili çözmek zorunda kalacağı küçük veya büyük birçok problemle karşılaşmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan bu problemler ergenleri derinden etkileyerek çağımızın en temel problemlerinden biri olarak hayattaki yerini alır. Benzer problemi birçok ergen farklı şekillerde çözme girişiminde bulunurken kimileri başarılı kimileri de başarısız olur.(Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt, Türkleş, 2011;Özbay, 2002)

Problem çözmede başarılı olan bireyler, kariyer kararlarında daha fazla net, daha az stresli, kariyerleriyle ilgili daha gerçekçi kararlar alabilen, kariyeri ile ilgili alınan kararları kesinleştirme özelliğine sahip, gelecek beklentileri ve kim oldukları ile ilgili net bilgiye sahip, mesleki tükenmişliği daha az olan bireylerdir (Heppner, Heppner, Ferrari, Cieno ve Picotti, 2011). Öte yandan Heppner, Cook, Strozier ve Heppner (1991), çalışmalarında kişilerarası problem çözme becerileri yüksek olan kadın ve erkeklerin stresle baş etme, akademik başarı, depresyonla mücadele etme gibi konularda daha başarılı oldukları ve bu kişilerin kariyer planlama konusunda da sağlıklı kararlar verdikleri tespit edilmiştir (Heppner, Cook, Strozier, ve Heppner, 1991).

Problem çözmede kendisini başarısız olarak görenlerin, daha fazla içsel çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı oldukları, genç yetişkinlik döneminde başkalarına yakınlaşmaktan korktukları, yalnız olma eğilimi gösterdikleri, kişilerarası duygusal yakınlık kuramadıkları, depresif ve takıntılı davranışlara sahip oldukları, düşmanca ve anormal davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991; Ünüvar, 2004). İtalyan ergenleri ile ilgili yapılan bir çalışmada problem çözmede başarısız olan bireylerin; öz-yeterlik inançlarında ve sosyal becerilerinde zayıflık, alkol tüketimi, sigara içme, sentetik ilaç kullanımı, yetersiz beslenme alışkanlıkları, antisosyal davranışlar ve okul reddi gibi özelliklere sahip oldukları görülmüştür (Heppner, Heppner, Ferrari, Cieno ve Picotti, 2011).

Ergenin etkili problem çözme becerilerine sahip olmaması; özgüven eksikliğine, bir işi takip etmede hemen pes etmeye, problem çözme yeteneğinin olmadığına inanmaya, motivasyonun az olmasına, problemlerle baş etmekten kaçınmaya, karar alırken sorun yaşamaya, problemlerle baş ederken duygusal davranmaya, kaynakları kullanmada yetersizlik hissi, öfke patlamaları ve saldırgan davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kontrol edilemeyen öfke duygusu; saldırganlık ve şiddet olarak yaşamın her alanında bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren bir sorun haline gelmektedir (Albayrak, 2008; Heppner, Witty ve Dixon, 2004)

Ergenlik döneminde duyguların paylaşımının da farklı bir yeri vardır. Çünkü ergen birçok alanda değişim yaşamaktadır. Bu değişimlerle birlikte birçok duyguyu bir arada yaşayacaktır. Ergenin tek başına kendine ilişkin birçok soruyu cevaplama, değişimleri anlaması, kendini, duygularını tanıması ve tüm bunları anlamlandırması düşünülemez. Ergen yaşadıklarını, hissettiklerini, duygularını, korkularını, kaygılarını ve planlarını ebeveynlerine, yaşıtlarına, öğretmenlerine veya uzmanlara açıklamak, sorunlarına çözüm arama ihtiyacı içindedir. Bu ihtiyacı karşılanan ergenlerin duygularını daha iyi tanıması, daha sağlıklı bir biçimde ifade etmeyi öğrenmesi ve farklı bakış açıları kazanarak problemlerini daha iyi çözmesi beklenmektedir (Danışık, 2005).

Bireylerin sağlıklı bir gelişim sergilemesi ve psiko-sosyal durumlara uyum sağlaması için, pozitif sosyal etkileşimlerde bulunup sağlıklı arkadaş ilişkileri geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri, okul yıllarında daha etkili hale gelir ve ergenin arkadaşlarına yönelik sergiledikleri davranış kalıpları bu artışa bağlı olarak değişiklik göstermeye başlar. Bu faktörler bireylerin sosyal ilişkileri ve statüleriyle yakından ilişkilidir (Erwin, 2000).

Bireyin akranlarıyla olan ilişkisini sosyal gruplar içerisinde bir bütün olarak ölçmeye çalışan yaklaşımlar, tespit amacı taşımasının yanı sıra, etkileşimsel faktörlerin açığa çıkarılmasına da katkıda bulunur (Moreno, 1963). Arkadaşlık ilişkilerinin belirlenmesinde en sık kullanılan yöntemlerden birisi sosyometri uygulamasıdır. Sosyometri çocukların birbirlerini değerlendirme biçimi ile ilgili bilgi vermektedir. Sosyometri uygulanması sonucunda ortaya çıkan grup içi statü, sosyal gelişimin önemli bir yordayıcısıdır, kişinin sosyal varoluşta nerede durduğu konusunda fikir vermektedir.

Çocukların sosyometrik statüleri genellikle çocukların en çok ve en az hoşlandıkları arkadaşlarının isimlerini yazması ve ardından da standart sosyal tercih puanlarının ve sosyal etki puanlarının hesaplanması ile belirlenir (La fontance, 1999). Diğer taraftan çocuğun etkileşimde olduğu akranları tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Söz konusu algı kabul ya da red edilme yönünde olabilmektedir. Sosyal kabul çerçevesinde değerlendirilen sosyometrik statüler; kabul görme (popülarite) ve kabul görmeme (reddedilme yani popüler olamama) olmak üzere iki boyutu içerir. Bireyin akranları tarafından kabul görme düzeyi onun akran grubu içerisindeki sosyal statüsünü göstermektedir. Bireylerin kabul ya da red yönündeki statüleri şu şekilde hesaplanır: Öğrencilerin toplam pozitif puanlarından, toplam negatif puanları çıkartılmakta, bu işlem sonrası puanı sıfırdan büyük olan çocuklar, arkadaşları tarafından kabul gören, puanı sıfırdan küçük olan çocuklar ise arkadaşları tarafından kabul görmeyen statüde yer almaktadır (Akkan, 2012).

Lise çağındaki bireyler, akran ve arkadaşlarıyla iletişim süreçlerinde ve sosyal kabul konusunda problemler yaşayabilirler. Kimi çocuklar akranları tarafından dışlanır, kimisi de reddedilir, kimileri ihmal edilir, kimileri ise sevilir. Yapılan tercihlere göre ergenler popüler, tartışmalı (ihtilaflı), ihmal edilen, reddedilen ve ortalama statü olmak üzere beş sosyometrik statüde toplanırlar (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982). Fakat çalışmada sosyometrik statüler popüler ve popüler olmayan olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir. Popüler olarak tanımlanan ergenler, genellikle herkesin beğendiği kişiler listesinde yer alan ergenlerdir. Herkes onlarla arkadaşlık etmek ister. Kabul edilen ergenlerdir. “Bir ergenin popüler olmasını sağlayan özellikler nelerdir?” diye sorulduğunda hemen herkes aynı şeyleri söyler: “O çok havalı, her şeyi iyi yapıyor, doğru giysileri giyiyor.” gibi yanıtlar alınır (Trompson, Grace ve Cohen, 2002). Popüler ergenler toplumsal becerileri olan, zeki, esprili ve arkadaşça olma eğilimindedirler (Steinberg, 2013). Erkekler atletik yapılı olmaları ve anında yanıt verebilecek sözlü ifade becerilerine sahip olmalarıyla, kızlar ise çekicilikleri ve sosyal özellikleriyle popüler olabilirler. Popüler çocuklar daha yetenekli ve daha üst düzeyde sosyal becerilere sahiptirler. Popüler çocukların sosyal becerileri diğer çocukları onlara doğru çeker ve ergenler onlarla birlikte olduklarında daha çok eğlenirler (Trompson, Grace ve Cohen, 2002). Sosyal kabul ile arkadaşlık arasındaki örtüşmenin bir parçası, ergenleri popüler kılan özelliklerin birçoğunun onları arkadaş olarak da tercih edilir kılan özelliklerle –lider

ve iyi sosyal becerileri olma – aynı olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Steinberg, 2013).

İhmal edilen ergenler, sınıf arkadaşları tarafından ne sevilir ne de sevilmezler. Bu çocuklar da “ iyi çocuklar” gibi davrandıklarında yetişkinler onları kabul edilenler kategorisindeki akranlarıyla karıştırabilir. Bu çocukların sınıfın sosyal yaşamlarında yeri tartışmalıdır, grubun tamamından zorla koparılmamış olmadıkları gibi, sıkıntı içinde de değildirler. Bunların riskli bir grup olup olmadıkları tartışmalıdır. İhmal edilen ergenler genellikle uysal, yetişkinlerle iyi ilişkiler kuran ve okulda başarılı olan çocuklardır (Trompson, Grace ve Cohen, 2002).

Reddedilen ergenler, sık sık ve evrensel olarak da her zaman sevilmeyenler listesinde yer almaktadırlar. Reddedilen çocuklar kendi içlerinde reddedilen itaatkâr çocuklar ve reddedilen saldırgan çocuklar olmak üzere iki alt gruba ayrılırlar. Bu çocuklar sosyal ilişkiler açısından daha yüksek risk altındaki çocuklardır (Trompson, Grace ve Cohen, 2002).

Uzmanlar popüler olmayan veya sevilmeyen ergenleri üç türe ayırmaktadırlar

- a) Aşırı saldırgan olanlar; diğer öğrencilerle saldırgan eğilimindedirler, antisosyal etkinliklere girmeye daha yatkındırlar ve sıklıkla zorbalık olaylarında yer alırlar.
- b) Çekingen olan ergenler; bu ergenler fazlasıyla utangaç, sıkılgan ve ketlenmişler ve zorbalık olaylarının daha çok kurbanı olma eğilimindedirler.
- c) Saldırgan-çekingen ergenler; bu ergenler diğer saldırgan ergenler gibi, saldırganlıklarını denetlemede sorun yaşarlar; ancak diğer çekingen çocuklar gibi de başka ergenlerle arkadaşlık başlatma konusunda gergin olma eğilimindedirler.

Popüler olmama yani akranları tarafından reddedilme ergenlerin ruh sağlığı ve psikolojik gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bunlar daha sonra depresyon, davranış sorunları ve akademik zorluklar olarak ortaya çıkmaktadır. Reddedilmiş içedönük ergenler kendilerini çok yalnız hissetme eğilimindedirler ve düşük benlik saygısı, depresyon ve düşük toplumsal yetkinlik riski altındadırlar (Steinberg, 2013).

Popüler olmayan çekingen ergenler diğer ergenlerle ilgili olarak aşırı derecede kaygılı ve belirsiz olduklarını ve grubun çevresinde sıklıkla o andaki konuşmalara ya da

etkinliğe nasıl katılacaklarını bilmeksizin dolaşıp durduklarını göstermektedirler (Rubin, Daniels-Beirness and Hayvren, 1982).

Ergenlikte popüler olmayan ya da yetersiz akran ilişkileri olan kişilerin, sosyal olarak kabul edilen akranlarına göre, akademik başarısızlık, okul terki, öğrenme güçlüğü çekme, depresyon geçirme, yalnız kalma, yüksek düzeyde suç ve şiddet davranışı gösterme ve yetişkinliklerinde duygusal ve ruhsal sağlık sorunları yaşama durumları daha yüksek olmaktadır (Bonney, 1971; Amidon ve Hoffman, 1965; Trompson, Grace ve Cohen, 2002).

1.2 Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

1.2.1. Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Sosyometrik Statülerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Okuduğu okul
 - c) Anne-baba öğrenim durumu
 - d) Sınıf düzeyi
 - e) Barınma yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin Sosyometrik Statüleri,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Okuduğu okul
 - c) Anne-baba öğrenim durumu
 - d) Sınıf düzeyi
 - e) Barınma yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı; lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve sosyometrik statülerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve ayrıca her iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin arkadaşlarına göre statülerinin sosyometrik statü ve kişilerarası problem çözme becerileri açısından incelenmesinin sosyal kabul ve kişilerarası problem çözme konusunda sorun yaşayan öğrencilere yönelik nasıl bir yol izlenebileceği konusunda okullardaki rehberlik faaliyetlerine kaynaklık edeceği beklenmektedir.

Akran ilişkileri ve bu ilişkiler içinde çocuğun sosyometrik statü ile kişilerarası problem çözme becerisi hakkında yurt dışında çok az araştırma bulunmasının yanı sıra, Türkiye’de bu iki konunun ilişkisel yönüyle ilgili yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında sosyal ve duygusal gelişimi yönünden sınıfta öğrenciler arasındaki ilişkileri sosyometrik olarak tespit etmek, daha sonra öğrencilerin görüşlerini sosyometrik statüye ve kişilerarası problem çözme becerilerine göre değerlendirmek, bu ilişki boyutlarını düzenlemek, öğrenciler açısından yararlı ve motive edici olacaktır. Araştırma bu yönüyle önemli görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Bu çalışmada, çalışmaya katılan lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri (KPÇB), Sosyometrik Statü Testi (SST) ve Kişisel Bilgi Formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları,
2. Veri toplama araçlarına verilen cevapların, var olan durumu ortaya koymayı sağlayacak nitelikte olduğu,
3. Bingöl il merkezinde, liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulan örneklem grubunun, nitelik ve nicelik yönünden evreni temsil ettiği,
4. Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamaya uygun ölçekler olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Bingöl merkezde eğitim gören lise öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Öğrencilerin kişiler arası problem çözme durumları “Kişilerarası Problem Çözme Becerileri” ve “Sosyometrik Statüleri” elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve sosyometrik statülerine etki eden değişkenler "Kişisel Bilgi Formu" içinde yer alan değişkenlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Kişiler Arası Problem

Kişiler arası problemler, etkileşimde bulunanlarda en az birinin, varolan etkileşim biçimi ile istenilen etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu farktan dolayı gerginlik hissettiği, gerginliği gidermek için girişimlerde bulunduğu, fakat girişimlerinin göz ardı edildiği bir durum olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006).

1.7.2. Kişiler Arası Problem Çözme

Mevcut durumla ulaşılacak istenen hedef arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun sebep olduğu gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Öğülmüş, 2006).

1.7.3. Sosyometri

Moreno'nun ifadesine göre sosyometri toplum tarafından toplum için yapılan bir halk sosyolojisidir (Moreno, 1963).

1.7.4. Sosyometrik Statü

Bireyin grup içindeki kabul veya red edilmesidir (Dökmen, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Problem Nedir?

Problem, bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak için bir araya getirdiği mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel olarak tanımlanabilir. Bir birey ne zaman belli bir hedef veya anlayışa ulaşmak için çaba harcarken bizzat engellerle karşılaşırsa birey için bir problem var demektir.

Problem, ya bilinen ya da yeni veya belirsiz unsurları ihtiva eden bir durum sonucu ortaya çıkar. Bu unsurların tümüyle bilinmez oluşu, bireyin varolan problemlere karşı duyarlılığını zedeler. Öte yandan problem, tüm alışkanlık durumun gerektirdiği hususları alışa gelmiş veya önceden kazanılmış davranışlarla karşılamak gibi bir sonuca sevk eder (Bingham,1971).

Nezu, Nezu ve D' Zurilla (2007) problemi, içinde bulunulan durumla ulaşılması hedeflenen durum arasındaki farklılık ve çeşitli engeller sebebiyle arzu edilen duruma ulaşamama hali olarak tanımlar. Morgan'a (1999) göre ise problem; temelde, bireyin belli bir amaca ulaşmada engellemeyle karşılaştığı bir çatışma halidir. Bu engelleme amaca ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu durumda problem, engeli aşmanın en iyi yöntemini bulmaktır.

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) problemi, sağlıklı bir fonksiyonellik için bireyden bir refleks gerektiren fakat bireyin karşılaştığı engeller sebebiyle o an için etkili bir refleksin olamadığı günlük hayatla ilgili bir durum ya da iş olarak tanımlar. Bu tanımdan hareketle problem, hakkında araştırma yapılacak, üzerinde düşünülecek, karşılaştığı engellere karşı refleks geliştirecek, tartışılacak çözümlenmemiş bir sorundur denilebilir.

Çok defa problemler oldukça bireysel ve öznedir. Bir kimse için problem olan, bir başkası için belki otomatik bir eylem ve tepki meselesidir. Bir birey için bir durumun problem olarak algılanmasının sebepleri şunlardır: Yenilik ya da alışılmamışlık, zorluk, çelişkili hedefler, beceri eksikliği, kaynak eksikliği, belirsizlik, duygusal sıkıntılar (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Bir problemin üç temel ögesi vardır. Bunlar, birey, engel ve amaçtır. Yani bireyin ulaşmak istediği bir amaca ket vuran engeller var olduğu durumda problem ortaya çıkar. Adair (2000), bu paralelde bir tanım yaparak problemi, bireylerin önüne atılmış veya bireyleri engelleyen bir şey olarak tanımlar.

Problem kavramıyla ilgili tanımlar ve özellikler incelendiğinde, problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir.

- a) Var olan durum ile olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- b) Kişinin bu farkı algılaması,
- c) Algılanan farkın bireyde gerginliğe yol açması,
- d) Bireyin gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunması,
- e) Bireyin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaların engellenmesi (Öğülmüş, 2006).

2.1.2. Problem türleri

Bireylerin gündelik yaşamda karşılaştıkları problemleri dört grupta toplanmaktadır.

2.1.2.1. Kişisel problemler

Sağlık, davranışsal ve duygusal problemler kişisel problemlerden sayılmaktadır.

2.1.2.2. Kişisel olmayan problemler

Bu kategorideki problemler genellikle iyi tanımlandıklarından dolayı çözümleri de daha kolay olmaktadır. Sözgelimi maddi sıkıntı, aracın bozulması, evde hayati öneme sahip gıdaların veya tüp gazın bitmesi gibi problemler bu grupta değerlendirilmektedir.

2.1.2.3. Kişilerarası problemler

Yaşamamızı güzel, yaşanılır ve anlamlı kılan insan ilişkileri aynı zamanda insanların en büyük sorun kaynaklarıdır. İnsan ilişkileri hem mutluluklarımızın hem de

mutsuzluklarımızın temel kaynağıdır. Bundan dolayı hayatta karşılaşılan en yaygın sorunlardan birisi de kişilerarası ilişkilerden kaynaklananlardır.

2.1.2.4. Toplumsal problemler

Toplumsal problemler, hem psikolojik hem de sosyal olarak bireyi etkilemektedir. Fakat toplumsal problemlerin ele alınması ve problemlerin çözüme kavuşturulması uzun bir süreç gerektirir (Eskin, 2011)

2.1.3. Problem Çözme

Sumi (2012) problem çözmeyi, günlük sorunlarla başa çıkmak için kişileri anlama ve yönetmeyi temel alan bilişsel-davranışsal bir süreçler olarak tanımlar. Bu davranışsal süreçler içerisinde problem çözme, problemin tanımlanması, çözüme yönelik seçeneklerin üretilmesi, uygulamaya karar verme ve uygulamadan elde edilen sonuçları değerlendirme olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971; Svaldi ve diğ., 2010). Thorndike (1911)’a göre problem çözme, büyük ölçüde ilerde bir çözüme götürecek deneme-yanılma davranışlarından oluşmaktadır. Thorndike’in aksine John Dewey (1910) problem çözmeyi, doğal olarak peş peşe basamaklar tarafından yönlendirilen bilinçli, kasıtlı bir süreç olarak görür (Akt. Bruning ve diğ., 2014).

Problem çözme, profesyonel yardım gerektiren özellikle kaygı verici sorunlarla ilgilidir. Bu kaygılı durumlarda bireylere iki şekilde yardımcı olunabilir; belirli bir sorun durumu için çözüm belirleme, belirlenen çözümü genelleştirip bir dizi problemlerin çözümüne izin vermek (Dixon ve diğerleri, 1979).

2.1.4. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme ile ilgili değişik yöntemler ortaya konulmuştur. Bu yöntemler incelendiğinde birbirine benzer ve farklı yönlerinin olduğu görülmektedir. Örneğin; Bergan (1977), ve Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1997), “problemi tanımlama” “problemin analiz edilmesi”, “uygulama” ve “değerlendirme” aşamalarından oluşan bir yöntem ortaya koymuştur (Akt. Jayanthi ve Friend, 1992).

Blai (1986) ise;

1. Problem durumunun analiz edilmesi,
2. Problemi tanımlama,

3. Çözüm için öncelikleri tespit etmek,
4. Alternatif eylem yöntemleri geliştirmek,
5. Her bir eylem için olası sonucu belirlemek,
6. En iyi kararı vermek,
7. Eylem için plan yapmak ve bu planı uygulamak,
8. Alınan karar başarısız olursa alternatif eyleme geçmek olmak üzere sekiz aşamadan oluşan bir yöntem ortaya koymuştur (Akt. Jayanthi ve Friend, 1992)

D'zurilla ve Goldfried'e göre (1971) problem çözme, bir sorun ile karşılaşıldığında bunun üstesinden gelmek için farklı çözüm yollarının yaratılması, bu farklı çözüm yollarından en etkili olanın tercih edilebilmesi ve tercihin uygulanabilmesi olarak tanımlarlar ve problem çözme sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini ifade ederler.

1. **Genel yaklaşım:** Birinci aşamada bireyin, belirli bir çözümü benimsemesi veya kabul etmemesini sağlayan, destekleyici ya da engelleyici özellikte olabilen ve kişiyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel bir süreç eğilimi göstermesidir. Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkmaları için her şeyden önce o problemleri hayatın doğal bir parçası olarak kabul etmeleri gerekir.
2. **Problem tanınması ve formülasyonu:** Operasyonel kavram çerçevesinde problemi tüm yönleriyle tanımlayarak, problemle ilgisi olmayan durumları ayıklamak ve kalanı ile büyük hedefler belirlemek.
3. **Alternatiflerin oluşturulması:** Bu aşamada sorunlu duruma uygun çözümler üretmek ve probleme uygun seçenekler oluşturmak.
4. **Karar verme:** Birey alternatif eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli birini seçeceği bir süreç içinde bulunmaktadır.
5. **Sonucun Değerlendirmesi:** Bu son aşamada birey eylem planını uygulamakta, sonucunu belli standartla karşılaştırmaktadır veya bireyin eylemlerini karara bağladığı son aşamadır.

Bingham (1971) problem çözmeyi, bir hedefe ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak tanımlarken bu süreç şartlara uymak veya engelleri azaltmak yoluyla gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Problem çözmenin önündeki engelleri azaltmaya çalışmak, bu engellerin neler olabileceğini bilmekten geçer. Bu engeller ise şöyle sıralanabilir;

- İnsanların çoğunun problemlerin çözümü için aktif olarak araştırma alışkanlığı içinde olamamaları,
- Problem çözücünün sahip olduğu konu ile ilgili geçmiş bilgi birikiminin yeterli düzeyde olmaması
- İnsanların hem problemin doğası üzerinde hem de çözümü üzerinde dikkatli bir şekilde düşünmek için ihtiyaç duyulan zamanı ayıramamaları (Bruning ve diğ., 2014).

Kalaycı'ya (2001) göre; Yapılan problem tanımları incelendiğinde genel olarak üç temel özellik karşımıza çıkar:

1. Problem, karşılaşılan kişi için bir engeldir. Fakat engel karşılaşılan problemin niteliğine göre değişmektedir. Ancak her problemde aynı değildir. Çünkü her problemde amaç bu engeli aşmak, çözümüne ulaşmaktır. Her birey yaşantısı devam ederken engeller olamadan, hayatı sıkıntısız bir şekilde akıp gitsin ister. Ama her birimiz toplum içinde farklı bireylerle ilişki kurarız. Bu kişilerin bazıları hayatı kolaylaştırırken bazıları da zorlaştırır. İşte bu zorluklar bizim çözmemiz gereken problemleri oluşturur ki her bireyde farklı bir problem demektir yani farklı çözüm gerektirir (Yüksel, 2008).
2. Problem kişinin çözmek için ihtiyaç duyduğu durumdur.
3. Birey problemle daha önce karşılaşmıştır ve problemi çözmek için bir ön hazırlığı yoktur.

Rosen, Morse ve Reynolds (2011) göre ise, problem çözme yedi aşamadan oluşur ve bu aşamaları şöyle sıralar:

- a. Problemin seçilmesi ve tanımlanması,
- b. Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek,
- c. Alternatif çözümler üretmek,
- d. Problemin artılarını ve eksilerini değerlendirmek,
- e. Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak,
- f. Eylemsel bir plan geliştirmek,
- g. Sonuçları değerlendirmek,

Bingham (1971) problem çözmeyi öğrenilmesi ve ulaşılması gereken bir yetenek, sürekli olarak geliştirilmesi gereken, zaman, çaba, atılım ve alıştırma isteyen bir iş olarak tanımlayarak, problem çözmeyi sekiz aşamaya ayırmıştır. Bunlar;

1. **Problemi Tanımlama:** Gün içinde karşılaşılan bazı problemler aniden ortaya çıkar ve anlaşılmaları da oldukça kolaydır. Diğerleri düşünce ve gündelik yaşamla ilgili doğal olaylar arasından yavaşça ve aşama aşama ortaya çıkarlar. Bazı problemler de özellikle şaşırtıcı, belirsiz durumlar ya da duygular sonucu meydana gelir ve yüzeye çıkabilmek için bir araştırma dönemine ihtiyaç duyarlar (Bingham, 1971; Nezu ve Nezu, 2009)
2. **Problemleri Açıklama:** Problemler tanınır tanınmaz onun gerçek niteliği ve alanı çok defa hemen kolaylıkla sezinlenemez. Ancak zamandan kazanmak ve eylemin etkili olabilmesi bakımından güçlüğün açıklanması, problemin niteliğinin belirtilmesi ve alanın açıklanması faydalar sağlayabilir (Bingham, 1971).
3. **Verileri Toplama:** Problemin doğru bir şekilde çözülebilmesi için verileri, bilgileri ve bulunması mümkün materyalleri sağlayacak bütün yolların araştırılması gerekir. Bilgi toplamak için yapılan çalışmalar ilerledikçe problemin çözülmesine yardım edecek ve bireyin problemle ilgi önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görüşler ortaya çıkacaktır (Bingham,1971).
4. **Verileri Seçme ve Düzenleme:** Verileri düzene sokmanın en önemli yönü, fikirler arasında ilişki kurmaktır. Fikirler arasındaki karşılıklı ilişkilerin dikkatle gözden geçirilmesi ve eleştirci bir yöntemle değerlendirilmesi ve böylece yeni anlayışların gelişmesini sağlar, yeni birleşmelere imkân verebilir ve problemin öğelerini yeniden bir düzene kavuşturabilir ki bu durum değişik bir görüşün doğmasını sağlar ve başlangıçta görülmeyen tercihler ortaya koyar (Bingham,1971).
5. **Muhtemel Çözüm Yollarını Belirleme:** Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda bütün muhtemel çözüm yolları tespit edilmelidir. Akla yakın hiçbir çözüm şekli gözden kaçırılmamalıdır. Sonrada bir daha gözden geçirmek üzere türlü çözüm yolları bulmak en üstün olanı seçme imkânını verebilir (Bingham,1971; Nezu ve Nezu, 2009).
6. **Çözüm Şekillerini Değerlendirme:** Çözüm şekillerini değerlendirmek ve içlerinden uygun olan birini seçmek, eleştirci düşünme, objektif düşünme ve geç

hüküm verme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Değerlendirme, her bir çözüm şekli üzerinde tüm yönleri ile tam gereği gibi düşünülmesini, her bir çözüm şeklinin muhtemel sonucunun ve etkisinin ne olacağının önceden tahmin edilmesini sağlar (Bingham,1971; Nezu ve Nezu, 2009).

7. **Çözüm Şeklinin Uygulamaya Konması:** Problem çözen kimseler, kendilerini buldukları çözüm şekillerinin sonuçlarını hissederek, gözlemde bulunarak ve bir şeyler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidir (Bingham,1971).
8. **Çözüm Şeklini Değerlendirme:** Problemlerin Çözümünün uygulanmasından sonra değerlendirilmesi gerekmektedir. Çözümün değerlendirilmesi, uygulanan çözümün gerçekten yeterli olup olmadığını sağlar (Bingham,1971).

Heppner (1978), problem çözmeyi, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlı kullanmıştır. Dolayısıyla problem çözme süreci, ilk olarak bilişsel işlemlerin sırayla bir hedefe yönltilmesidir. Söz konusu bilişsel süreçte birey;

1. Problem olarak algılanan durumu yeniden yapılandırarak problemi anlayabilmek ve çözebilmek, içinde bulunulan durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışmak,
2. Problemin çözülememesi durumunda problemin güçlüğüne ilişkin mantıklı açıklamalar bularak durumun getirdiği olumsuz duygu durumdan uzaklaşmak isteği duyacaktır.

Kişi için bir problemin çözülüp çözülememesi birçok değişkene bağlı olabilir. Problemin bireyin yaşına uygunluğu, çözüm için ön hazırlık veya eğitime sahip olma düzeyi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün bireye getireceği yarar, kişilik özellikleri gibi motive edici faktörler problem çözmede etkili olabilir (Gelbal, 1991). Bu doğrultuda ergenlik çağı bireylerine uygun, bilimsel problem çözme basamakları şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Problemin fark edilmesi: Problem çözmenin ilk aşaması bir güçlüğü sezilmesi veya bir şeylerin yolunda gitmediğinin farkında olmasıdır. (Öğülmüs, 2006).
2. Problemin tanımlanması: Sorunun belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulmasıdır. (Öğülmüs, 2006).

3. Alternatiflerin üretilmesi: Farklı çözümler üretildikten ve soruna özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir. Bu aşamada amaç en iyi çözümü seçmek değildir, çünkü sorun büyük bir olasılıkla çok boyutludur ve birden fazla alternatifi vardır. Herhangi bir karara varmadan önce, alternatiflerin tartılması ve test edilmesi süreci başlatılır. Eğer süre ve kaynaklar uygunsa, bu noktada ulaşılan farklı çözümlerle ilgili daha fazla veri toplamak için bir çaba gösterilmelidir (Öğülmüş, 2006).
4. Çözümlerin Seçilmesi: Bu aşama aslında bir önceki aşamanın devamı niteliğindedir. Olası çözümler öne sürülürken, bu çözümler aynı zamanda değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu bakımdan bu aşama bir yargılama ve tahmin evresidir. Önerilen çözüm olasılıklarının, uygulandıkları takdirde ne gibi sonuçlar doğuracakları tahmin edilmeye çalışılır (Akt; Özdi, 2008).
5. En uygun hipotezin uygulanması: İnsanlar bazı durumlarda dikkatle seçilen ve üzerinde anlaşılmaya varılan bir çözümün hiçbir zaman uygulanamayacak bir çözüm olduğunu çaresiz bir şekilde izlerler. Böyle bir durumla karşılaşmamak için seçilen çözümün uygulanabilir olması gerekir.
6. Problemin değerlendirilmesi ve düzeltilmesi: Sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutulmasıdır (Öğülmüş, 2006; Gelbal,1991).

Paul ve Elder (2014), problem çözme aşamalarının mantıksızca ve mekanik olarak izlenebilecek yolu tanımlamadıkları aksine bu aşamaların doğru yargıları ve geçerli düşünmeyi öğrettiğini ifade ederler. Onlara göre söz konusu problem çözme aşamaları ise şöyledir:

- Hedefleri, amaçları ve gereksinimleri düzenli olarak dile getirmek ve anlamak,
- Problemleri açık bir şekilde belirlemek ve sonra onları analiz etmek,
- Gereksinim duyulan bilgiyi anlamak ve etkin olarak bu bilgiyi aramak,
- Toplanan bilgiyi değerlendirmek, yorumlamak ve analiz etmek,
- Eylem için seçenekleri anlamak ve onları değerlendirmek,
- Probleme stratejik bir yaklaşım benimsemek ve bu stratejiyi takip etmek,
- Eylemde bulunan, davranışlar ortaya çıktıkça, davranışların çıkarımlarını izlemek.

2.1.5. Problem Çözme Süreci

Problem çözme sürecinde belli adımlar izlenmektedir. Bu süreç bazen birkaç dakikada tamamlanabilirken, bazı durumlarda günler, haftalar hatta aylar sürebilir. Problem çözme yaklaşımları incelendiğinde, bu sürecin genel olarak şu dört aşamadan oluştuğu görülmektedir.

2.1.5.1. Hazırlık (preparation)

Bu aşamada problemin gerçekten nasıl olduğu ortaya konur ve ilişkili görünen bilgi, malzeme toplanır. Bundan sonra problem çözmeye çalışılır. Bazen üzerinde uzun süre çalışmasına rağmen problem çözülmebilir, Bunun sonucu olarak ileride daha fazla başarılı olunacağı umularak, bir süre çözüm aramaktan vazgeçilir ve diğer aşamaya geçilir.

2.1.5.2. Kuluçka (incubation)

Bu aşamada, önceden çözümü engelleyen bazı fikirler kaybolmaya başlar. Kişi problem çözümünü gerçekleştirecek başka şeyler yapar veya problemi öğrenir. Bu arada bilinçaltı (unconscious) süreçler de iş başındadır.

2.1.5.3. Aydınlanma (insight)

Bu aşamada genellikle düşünürde bir kavrayış söz konusudur. Kafasında yeni ve ani fikirler doğar. Bu noktada, düşünme yoluyla yepyeni bir çözüm üretilir. Çoğu insan böyle bir yaşantıya sahiptir.

2.1.5.4. Değerlendirme (evaluation)

Son aşamada kişi fikrinin gerçekten çalışıp çalışmadığını dener. Bazen bulduğu çözüm işe yaramaz ve tekrar başlangıç noktasına döner. Bazen de fikir doğrudur, ama birkaç küçük değişiklik veya öbür ufak tefek problemlerin çözülmesi gerekir (Morgan, 1999; Sungur, 1992; Cüceloğlu, 2000).

2.1.6. Problem Çözme Yaklaşımları

Bireyler problemlerini çözerken farklı yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Bu yaklaşımları Heppener ve Peterson (1982) altı boyutta incelemişlerdir. Bunlar;

- a) **Aceleci Yaklaşım:** Bireyin problem çözmede aceleci bir yaklaşım seçilip sergilemediğini ortaya koymaktadır. Probleme aceleci yaklaşmak, bireyi problemi çözmek konusunda yanlış düşürebilmektedir.
- b) **Düşünen Yaklaşım:** Bireyin problem çözmede düşünerek en doğru sonuca ulaşmaya çabalamasıdır.
- c) **Kaçınan Yaklaşım:** Problemi çözme ile ilgili bireylerin sergilemiş olduğu geri çekilme, doğrudan problemi çözmeye çalışmama davranışı ile ilintilidir.
- d) **Değerlendirici Yaklaşım:** Bireyin karşılaştığı bir problem karşısında, daha fazla neden ortaya koyması ve problemi çok boyutlu değerlendirmesidir. Birey çok boyutlu bir değerlendirme yaptığında daha sağlıklı bir sonuca ulaşabilmektedir.
- e) **Kendine Güvenli Yaklaşım:** Problem çözme konusunda bireyin kendisine güvenmesi ve bu konuda kendini yeterli görmesi ile ilgilidir.
- f) **Planlı Yaklaşım:** Problem çözme konusunda bireyin problemi çözmek için problem basamakları oluşturarak plan yapmasıdır (Akt; Birel, 2012).

2.1.7. Kişilerarası Problem Çözme

Terzi (2000) kişiler arası problem çözme, problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme süreci diye tanımlar. Kişilerarası problem çözme, sosyal problem çözme içerisinde yer almaktadır. Nezu, Nezu ve Perri (1989), farklı perspektiflerden bakıldığında sosyal problem çözme tanımının farklılık gösterdiği, bu durumun ise zihinleri karıştıran bir etken olduğunu ifade etmektedir. Problem çözme kavramına davranışsal yönden bakıldığında, bireyin problem davranışı karşısında daha önceki davranış durumunu değiştirdiği, öğrenmenin bir farklı formu olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Sosyal öğrenme yönünden bakıldığında ise bireyin kendini yönetme sürecidir. Ruhsal alan itibarıyla bakıldığında da etkili davranışların ortaya çıkarılmasına yardımcı olan genel başa çıkma tekniklerinin elde edilmesini sağladığı gözlenmektedir (Akt: Çam ve Tümkaya, 2008).

Sosyal problem çözme yaklaşımı kapsamında değerlendirilen başka bir çalışmada (Çam ve Tümkaya, 2007) kişilerarası problem çözme;

1. Probleme olumsuz yönelme,
2. Yapıcı problem çözme,
3. Kendine güvensizlik,

4. Sorumluluk almama
5. Israrcı-sebatkar yaklaşım olarak boyutlandırılmıştır.

Probleme olumsuz yaklaşım, kişilerarası bir problemle karşı karşıya kalındığında yaşanan çaresizlik, karamsarlık ve hissedilen üzüntü gibi ağır olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgilidir.

Yapıcı problem çözme, kişilerarası bir sorun yaşandığında kişilerin etkili ve yapıcı biçimde problemi çözmesine katkı sunan duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilidir.

Israrcı-sebatkâr yaklaşım kişinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözümü için ısrarlı bir şekilde çaba harcamayı ortaya koymaktadır.

Kendine güvensiz yaklaşım, herhangi bir problemi çözebilme konusunda kişinin sahip olduğu güven eksikliğini ifade ederken, sorumluluk almama ise; problem çözme konusundaki sorumluluk almamayı ifade etmektedir (Çam ve Tümkeya, 2007).

2.1.8. Kişiler arası problemlerin nedenleri

Problemlerin üstesinden gelebilmek için, öncelikle problemin ne olduğunu doğru saptamak ve uygun bir çözüm yolu izlemek gerekir. Sorunun ne olduğunu doğru bir biçimde tanımlayabilmek için de sorunların nedenleri hakkında genel bir anlayışa sahip olmak gerekir. Kişiler arası sorunların nedenleri çok ve çeşitlidir. Bunları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür.

1. **Kaynakların Azlığı:** Kişiler arası sorunların temel nedenlerinde biri, kaynakların az oluşudur. Para, mal, zaman, sahip olduğumuz bilgi miktarı, vb. kişiler arası sorunlara yol açan kıt kaynaklardan bazılarıdır. Eğer sorunun nedeni kaynakların az olması ise yapılması gereken şey, tarafların birbirleriyle rekabet etmek yerine işbirliği yapmaları ve bir yandan da kaynakları arttırmaya çalışmalarıdır (Öğülmüş, 2006).
2. **Karşılanmayan Psikolojik Gereksinimler:** Bu gereksinimler insanın hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürmesiyle ilgili güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme gereksinimleridir.

Güç elde etme: Gereksinimini karşılayabilmek için bazı kişiler fiziksel, bazı kişiler politik olarak, bazı kişiler parasal olarak güçlü olmaya, bazı kişiler ise bilgi edinerek güçlü olmaya çalışabilirler. Bir kişinin güç elde etme gereksinimi engellendiği zaman ya da kendini güçsüz hissetmesine yol açan herhangi bir durum kişiler arası soruna neden olabilir (Bedel, 2011).

Ait olma: İnsanlar çeşitli gruplara üye olarak ve içinde bulundukları gruplarda kendilerini grubun bir üyesi olarak görebildikleri ölçüde bu gereksinimlerini karşılarlar. Ait olma gereksinimin önemi, kişinin ait olmak istediği bir gruptan dışlandığını hissettiği takdirde daha iyi anlaşılır. Kişinin kendini ait hissettiği gruplarda ilişkilerini zayıflatmaya yönelik her girişim kişiler arası bir soruna neden olabilir (Öğülmüş, 2006).

Özgür olma: Seçeneklere sahip olma ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir. Bireyler özgür bir varlık olduklarını hissetmek isterler. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak, kişiye seçme hakkı tanımamak, kişinin özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engeller. Aile ortamında veya okul ortamında yetişkinlerin ve öğretmenlerin gence seçim hakkı vermemesi, kararların hep yetişkinler tarafından alınması, hiç söz hakkı tanınmadığı zaman birey özgürlüğünün kısıtlanarak engellendiğini söz ve davranışlarla ifade etme yoluna gidebilir, bu durum aynı zamanda kişiler arası soruna neden olabilir (Bedel, 2011).

Eğlenme: Yaptığımız her işten zevk almak, işimizde eğlenceli bir taraf bulmak isteriz. Bir başka deyişle eğlenmek bir gereksinimdir. Bu gereksinimimizi karşılamaktan bizi engelleyen her girişim kimden gelirse gelsin, kişiler arası bir soruna neden olabilir.

3. **Değerler, Öncelikler ve ilkelerdeki Farklılıklar:** Değer farklılıklarından kaynaklanan sorunlar çözümü en zor sorunlardır. Örneğin, her fırsatta hayatın tadını çıkarmak gerektiğini düşünen ve yaşamını bu ilkeye göre düzenleyen bir kişi ile çocuklarının parlak bir geleceğe sahip olmasına öncelik vermeleri gerektiğini düşünen eşi arasında ailenin parasal kaynaklarının nasıl harcanacağı konusunda ciddi bir anlaşmazlık ortaya çıkabilir (Öğülmüş, 2006).

2.1.9. Kişiler Arası Sorunları Daha Etkili Bir Şekilde Çözebilmek İçin Önerilen Sistematik Modeller

2.1.9.1. Sosyal problem çözme modeli

Sosyal problem çözme modeli, davranış becerilerinin temelinde bilişsel-duyuşsal becerilere odaklanmakla birlikte bireylere davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi kavratarak sosyal uyumu teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Olumlu sosyal problem çözme becerileri, kişiler arasındaki bazı olumlu sonuçlarla (kolay arkadaş edinme veya arkadaşları arasında popüler statüde olma gibi) birlikte anılmaktadır. Sosyal problem

çözme eksiklikleri ise çocuklarda olumsuz kişiler arası davranışlar ve saldırganlıkla, genelde akranlar tarafından reddedilmeye, dışlanmaya yol açan özelliklerle anılmaktadır (Erwin, 2000; D'Zurilla ve Nezu,1990; D'Zurilla ve Goldfried, 1971) .

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen bu model temelde probleme yönelme ve problem çözme becerisi olmak üzere iki ana bölümden oluşur:

Probleme yönelme, bireyin problemin farkında olması, problem durumlarıyla ilgili yaptığı nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermekte ve problem çözme süreci kapsamındaki güdülenme bölümüdür (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Probleme yönelme boyutları pozitif ve negatif problem olmak üzere iki yönelimden oluşur:

Pozitif problem yönelimine sahip kişiler;

1. Problemi değişim adına bir fırsat olarak algılamaktadır.
2. Problemlerin çözülebileceğine inanmaktadır.
3. Problemleri çözmek için gerekli olan "kendine yeterlik"(problem çözme öz yeterliliği) duygusuna sahiptir.
4. Etkin problem çözmenin zaman ve enerji gerektirdiğini bilmektedir.
5. Problemden kaçmaktan ziyade problem çözme sürecini başlatmayı düşünmektedir

(Bilgin, 2010; Bedel, 2011).

Negatif Problem Yönelimine sahip kişiler ise,

1. Problemleri birer tehdit olarak algılamaktadır.
2. Problemleri çözebileceklerine olan inançları zayıftır.
3. Problemlerle yüz yüze gelindiğinde toleransları düşük olduğu için kendilerini üst düzeyde engellenmiş ve mutsuz hissedebilmektedir. Negatif problem yönelimi, işlevsel olmayan, ketleyici bir bilişsel güdüsel kurgudur (Bilgin, 2010; Londahl, Tverskoy ve D'Zurilla, 2005; Bedel, 2011)

Sosyal problem çözme modelinin ikinci boyutu olan problem çözme becerisinde, mantıklı problem çözme, dürtüsel-dikkatsiz problem çözme ve kaçınan stil yer almaktadır.

Mantıklı problem çözme; gerçekçi, açık ve etkili problem çözme becerilerinin aşamalı bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır. Burada dört problem çözme adımı yer almaktadır;

- a) Problemin tanımlanması ve formülasyonu
- b) Alternatif çözüm üretme
- c) Karar verme
- d) Çözüm uygulama, değerlendirme.

Problem tanımlama ve formülasyonun amacı, ilgili sorun hakkında somut bilgi edinmek, sorunun anlaşılmasını sağlayarak problemin çözümü için bir dizi hedef belirlemek (D’Zurilla ve Nezu, 1990). Alternatif çözüm üretmenin hedefi, problem çözme amaçlarına odaklanmakta, muhtemel birçok çözümleri tanımlamaya çalışarak mümkün olan en iyi çözümü üretmektir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu- Olivares, 2004; Bedel, 2011;Çam ve Tümkaya, 2007).

İçtepesel-dikkatsiz yaklaşım: Problem çözme metoları ve tekniklerini aktif bir şekilde uygulayan işlevsel olmayan problem çözmedir (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu- Olivares, 2002).

Kaçıngan yaklaşım: Erteleme, pasiflik ve bağımlılıkla tanımlanan işlevsel olmayan problem çözmedir. Bunun içerisinde görmezden gelme, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Kişi probleminin üstesinden gelmektense ondan kaçınmayı tercih eder (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002).

2.1.9.2. Kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı (Interpersonal cognitive problem solving model)

Bu program daha ziyade okulöncesi, anasınıfı, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere kişilerarası bilişsel sorun çözme becerileri kazandırmak üzere oluşturulmuştur (Öğülmüş, 2006). Fakat son yıllarda ergenlik dönemi çocuklarda da kullanıldığı görülmektedir.

Bu programda çocuklara problem durumu ile karşılaştıklarında ne yapacakları değil çocukların problem hakkında düşünceler geliştirilmeleri desteklenerek probleme uygun çeşitli çözümler üretmeleri sağlanmaktadır (Öğülmüş, 2006; Özdi, 2008).

2.1.9.3. Gyorgy polya problem çözme modeli

Gyorgy Polya tarafından ortaya konmuştur. Gayet basit ve açık bir yaklaşım olan Polya'nın yaklaşımı, şu basamaklardan oluşmaktadır (Stice, 1990).

1. Problemin tanımlanması.
2. Problem üzerinde düşünme
3. Planlama
4. Planı uygulamak
5. Değerlendirme

2.1.9.4. John Dewey'in sorun çözme modeli

Problem çözme sürecinin temelini John Dewey'in çalışmaları şekillendirmektedir. Buna göre, problem çözme metodunda öncelikle bir problemin fark edilip tanımlanması gereklidir. Peşi sıra, bu problemin çözümü adına denenceler geliştirmek ve muhtemel çözümleri bulmak için bilgi toplanmalıdır. Daha sonra farklı durumlarda uygulanabilirliğini formüle etmek için geçici bir çözüm önermek söz konusudur. Problem çözmenin başarıyla uygulanabilmesi bu basamakların dikkatle izlenmesine bağlıdır fakat problem çözmede temel olan basamaklar araştırma – inceleme yoluyla öğretim stratejileri başlığı altında şöyle sıralanabilir:

1. Problemin algılanması ve tanımlanması,
2. Problemin çözümü için denenceler oluşturma,
3. Veri toplama, verileri düzenleme, analiz etme ve yorumlama
4. Denenceleri test ederek sonuca ulaşma,
5. Çözümü uygulama ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunma,
6. Tutumlar ve istekleri gözden geçirme,
7. Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme,
8. Çözümün başarısını ortaya koyma (Güven, 2008; Sungur, 1992).

2.1.9.5. Köhler ve iç görü öğrenmesi yoluyla problem çözme

Köhler, bir şempanze ile yaptığı deneyde problem çözmenin aşamalı bir sınamayanılma yoluyla değil, çözüm için esas olan bağlantıları algılayarak çözmeleridir. Şempanzenin, problemi bir defa çözdükten sonra, benzer problemi birkaç basit hareketle çözmesi diğer önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki,

çözümün üç önemli özelliği vardır; ani oluşu yani algılanarak çözülmesi, keşfedilen problemin tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliğidir (Atkinson ve diğ. , 1995).

Birçok problemin çözümü iç görüye dayanır. Çoğu zaman ani bir pırıltı çözümü getirebilir. Bu nedenle eğer probleme dikkatli bir hazırlık ve adım adım çabalar sonucu çözülemediyse bir süre durup problemi düşünmek ve daha sonra farklı bir bakış açısıyla yeniden probleme dönmek akıllıca olabilir (Morris, 2002).

2.1.9.6. Karl Popper ve problem çözme

Popper'in problem çözme görüşüne göre bireylerin beklentilerini gerçekleştirememesinden, çeşitli zıtlıklardan ya da kuramların kişileri çıkmazda bırakmasından dolayı meydana gelen problemler bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözlemeye mecbur kılar. Bu durum insanların problemleri anlamayı gerektirir. Problemi anlamaya çalışmak, analiz etmek ve alt birimlerin aralarındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. (Sungur, 1992; Açık, 2013).

Popper bilimsel anlamda sorunların çözümünde de problemi yaşayarak, çözmeye çalışarak ve çözmede başarısız olarak öğrenebileceğimizi savunmuştur. Problem çözme bir dünya görüşüdür, bir hayatta kalma sorunudur. Bu nedenle bütün organizmalar gece gündüz durmaksızın problem çözme ile uğraşmaktadırlar. Popper'e göre, hayatını devam etmek her şeyin üstünde bir problem çözme sürecidir ve toplumlar da problem çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, toplumları problem çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Problem çözmeyi toplum açısından ele alan Popper, demokrasi ve yüksek yaşama standartlarının sorun çözme ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Sungur, 1992).

2.1.9.7. Paul W. Swets ve sorun çözüm modeli

Swets modelini daha ziyade ergen çocuklar ile ebeveynleri arasındaki kişilerarası problemlerin çözümü için önermektedir, ancak birçok farklı kişilerarası problemin çözümünde de bu model kullanılabilir. Model her muhtemel kişilerarası problem durumunda yerine getirmemiz gereken şu 4 adımı tanımlamaktadır:

1. Problemi tanımlamak,
2. Anlaşma zemini aramak,

3. Karşıdakinin hislerini anlamaya çalışmak,
4. Görüşlerini ifade etmek (Swets, 1998)

2.1.9.8. Phillips Mountrose'un altı ile on sekiz yaş çocuklarıyla sorun çözmede beş aşama modeli

Mountrose (2000), sorun çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir sorun çözme modeli geliştirmiştir. Mountrose'a göre yetişkinler, herhangi bir problem ortaya çıktığında çocuğa "onu yapma bunu yap" diyerek klasik problem çözme yöntemine başvurmaktadırlar.

Mountrose'nun iletişim kurmayı içeren beş aşaması şunlardır:

1. Sorunu Tanımlama: İlk aşamada yetişkinlerin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinlemeleri gerekmektedir
2. Duyguları İfade Etme: Çocuk problem durumu hakkında ne hissettiğini söylemelidir. Yetişkinler çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.
3. Olumsuz inancı bulma: Soruna neden olan, sorunun altında yatan inançlar ve düşünce süreci keşfedilmelidir.
4. Olumlu İnancı Bulmak: Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeden yararlanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir.
5. Geleceği Zihinde Canlandırmak: Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp ve gelecekte olacak şeyleri bu inançla hayal etmelidir(Akt: Öğülmüş, 2006).

2.1.9.9. Thorndike deneme yanılma yoluyla problem çözme modeli

Thorndike'a göre problem çözme, bireyin bir problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunması, bunlardan amaca götürücü nitelikte olanların seçip diğerlerini atması ve neticede sorunu çözme sürecidir. Bu süreç, durumların tek tek denenmesini gerektirmekte ve bu da sonuca götürücü davranışların öğrenilmesine, diğerlerinin sönmesine neden olmaktadır. Deneme-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüsü olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin tam olmadığı elverişli bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Erden ve Akman, 1998).

2.1.9.10. Kavrama yoluyla problem çözme modeli

Kavrama yoluyla problem çözme modelini açıklayan ilk bilim adamı Gestalt kuramcılarının Köhler'dir. Köhler, Afrika kıyılarındaki Tenerife adalarında maymunlar üzerinde yaptığı deneylerden birinde Sultan adlı aç bir maymunu kafese yerleştirmiştir. Kafesin zıplayarak ulaşamayacağı bir yerine de muz asmıştır. Maymun, yiyeceğe, ancak kafesin içinde ayrı ayrı yerleştirilen kutuları üst üste koyduğu ve iki sopayı birleştirdiği zaman ulaşabilmektedir. Yapılan gözlemler sırasında maymunun önce bazı boş davranışlarda bulunduğu, sonra araçları kullanarak amacına ulaştığı görülmüştür. Köhler'e göre maymun, problemi amaç (muza ulaşmak) ile araç(kutular ve çubuk) arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak değerlendirebilme sonucunda çözmüştür. Bu tür problem çözme, kavrama yoluyla problem çözme olarak bilinmektedir (Erden ve Akman, 1998; Senemoğlu, 2001; Bacanlı, 2003).

Problem çözmenin bir örneği olarak, bu olayı nitelendiren üç temel özellik aşağıda verilmiştir:

1. Hedefe Yönlendirme: Davranış açıkça bir hedefe doğru düzenlenir, burada hedef yiyeceğe ulaşmak olmuştur.
2. Alt Hedefin Ayırışması: Maymun, yiyeceğe doğrudan ona uzanarak ulaşıyorsa, yaptığı davranış, en basit anlamda problem çözme davranışı olurdu. Problem çözümünün niteliği, maymunun orijinal hedefe, kısa sopaları birbirine geçirme gibi alt hedefler ya da alt görevlere ayırışmasıdır.
3. İşlem Seçimi: İşlem, burada hedefe ulaşmayı başaran faaliyet anlamındadır. Problemin tümünün çözümü, bu bilinen işlemlerin ardı ardına getirilmesinden ortaya çıkar (Arkonaç, 1998).

2.1.9.11. Hazır modellerle problem çözme modeli

İnsanlar belli bir problem çözümünü öğrendikleri zaman, benzer bir durumda aynı biçimde davranırlar. Bu yaklaşım, davranışçı yaklaşımın açıklamasına benzemekle birlikte, bilişsel kuramcılar tarafından da benimsenmektedir.

Bu modelde kişi, önce öğrendiği çözüm metotlarını uzun süreli belleğinde bir model niteliğinde örgütler ve benzer durumla karşılaştığında bu modele uygun davranır. Kişinin belleğinde ne kadar hazır çözüm yolu varsa, problemi o kadar kolay ve hızlı çözer. Örneğin, satranç ustasının çok hızlı hamle yapması, geçmiş yaşantılarında pek çok

problem durumu için hazır hamlelerinin bulunmasından kaynaklanır (Erden ve Akman, 1998).

Okul öğrenmelerinde de öğrencilere genellikle belli problemlerin nasıl çözüldüğü öğretilir ve öğrenci benzer bir problemle karşılaştığında, belleğinde saklı tuttuğu çözüm modelini uygular. Burada yetişkinlerin, çocukların düşünme ve problem çözme etkinliklerini kontrol altında tutmaları değil, çocukların öğrendiklerini içselleştirmeleri, onların bağımsız düşünürler ve problem çözücüler haline gelmeleri hedeflenmektedir (Aydoğan, 2012)

2.1.9.12. Heppner’e göre problem çözme süreci

Heppner (1988) problem çözme sürecinde kişilerin problem çözme biçimlerinin önemini üç temel yaklaşımla tanımlamaktadır.

- **Problem Çözme Yeteneğine Güven:** Kişinin büyük bir problem durumu ile karşılaştığında etkin çözüm teknikleri bulacağına dair inancını ve güvenini temsil eder. Başka bir deyişle kişinin problem çözme yeteneğine inanması ve güvenmesidir. Bu yaklaşım genel olarak kişinin problem çözme yeteneğiyle ilgili öz yeterliği ifade edilebilir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).
- **Yaklaşma-Kaçınma Stili:** Farklı problem çözme aktivitelerine genel olarak yaklaşma ve kaçınma eğilimini ifade eder. Bu faktörde alınan düşük puan probleme yaklaşmayı, yüksek puan ise problemden kaçınmayı ifade etmektedir. Kişinin problem çözme faaliyetlerine yaklaşma ve kaçınma eğilimi oldukça önemlidir. Çünkü bu durum problemin tanımlanması ve çözüm yollarının bulunması gibi problem çözme faaliyetinin sonraki süreçlerini doğrudan etkilemektedir.
- **Kişisel Kontrol:** Bireyin problem çözme faaliyeti sırasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Açık, 2013).

2.1.9.13. Hermann’ın yaratıcı sorun çözme modeli

Hermann, yaratıcı sorunun çözmenin beynin bütün bölümlerinin ortak işlevi olduğunu kabul etmektedir. Her bir bireyin genetik olarak öğrenme ve idrak etme, yetenek ve tercihleriyle dünyaya geldiğini, dünyaya ve çevresine bu yetenek ve tercihlerle

cevap verdiğini ifade etmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; Aydın, 2009; Düzakın, 2004).

2.1.9.14. Alex Osborn ve problem çözme yaklaşımı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn’a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar şunlardır:

- a) Sorun Bulma (Problem Finding): Problemin tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Problemi tanımlama, problemi bir karmaşanın içinden çıkarmayı kapsar (Sungur, 1992).
- b) Düşünce Bulma (İdea Finding): Düşünce üretip geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme, olabildiğince fazla sayıda düşünce ortaya çıkarmak demektir. Düşünce geliştirme ise var olan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları tekrar işleyerek ve sentezleyerek en uygun sonucu tercih etmektir.
- c) Çözüm Bulma (Solution Finding); Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin sınanmasıdır. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile kıyaslamayı ve onu son çözüme kavuşturmayı içerir (Sungur, 1992).

2.2. Sosyometri

Dünyanın giderek kalabalıklaşması sosyometriye olan ihtiyacı artırmıştır. Belirli mekânlarda yaşamak zorunda olan insanların sayısı arttıkça, kimin kiminle birlikte oturacağı ya da çalışacağı konusu, çözülmesi gereken önemli bir sorun olmaktadır. Bu sorunu çözmek istediğimizde ilk akla gelen yaklaşımlardan biri sosyometri testidir (Dökmen, 2013).

Sosyometri testi ilk kez J.L. Moreno (1963) tarafından ortaya atılmıştır. Socius Latince bir kelimedir ve metron Yunancadan gelir. Socius “ yoldaş, yol arkadaşı ” anlamına gelir. Yol arkadaşı kimdir? Birlikte ortak bir şeyler yapılan birisidir. Metron ise “ ölçmek” anlamına gelir. Sosyometride insan ilişki ve etkileşimlerini ölçmek esastır. (Moreno ve diğ. , 2013).

Moreno (1963), sosyometriyi “toplum tarafından, halk için yapılan bir halk sosyolojisi” olarak tanımlarken Özkan (2008), Sosyometriyi sosyolojinin uygulamaya

yönelik, toplumsal grupları çözümlemede kullanılan bir yaklaşım ve bir teknik olarak adlandırmaktadır. Sosyometri bir zümrede insan ilişkilerini eylem halindeyken ölçüye vuran bir bilimdir. Yani, sosyometri olmuş bitmiş, ölmüş soğumuş olaylarla değil, varlığını devam ettiren olaylarla uğraşır (Şatıroğlu, 2000). Sosyometri aslında sosyolojinin ötesinde, insan bilimlerinin (humanities) kesiştiği bir yerde, hatta evrensel boyutu da kapsayacak bir bütünlüktedir.

F. Stuart Chapin'e göre sosyometri; sosyal bütünlerin psikolojik karakterlerinin matematik incelenmesi, nicel metotların deneye dayalı tekniği ve bunların tatbiklerinden elde edilen sonuçlardır. Leopold von Viese ise, sosyometrik metodun bilinçli bir şekilde tatbik edilmesinin, sosyal bilimde, astrolojiden astronomiye geçiş kadar önemli bir değişiklik doğuracağı kanaatinde. Read Bain'e göre ise sosyometri, sosyal ve kişilerarası verilerin her çeşit ölçüsünü içine alan kendine özgü bir terimdir (Akt; Özkan, 2008).

Sosyometri, bireyin ve kişiler-arası ilişkilerin öne sürdüğü yöntemlerle sağaltılması durumunda tüm bir toplumun ve insanlığın kurtuluşa ereceğini öne sürmektedir. Bu sağaltma süreci şöyle işlemektedir: Birbirini tanıyan bir grubun üyeleri arasındaki sosyo-duygusal ilişkiler; itim, çekim veya kayıtsızlık sosyometrik testle tespitinden sonra grubun ortaya çıkan ilişkiler şeması ve cebirsel ifadesi olarak sosyogram oluşturulmaktadır. Böylece grup içindeki kişilerin sorunları tespit edilerek grubun tekrar biçimlendirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyometrik testin sonucunda ortaya çıkan sosyogram sadece grup üyeleri arasındaki ilişkileri göstermekle kalmayarak bu ilişkilerin türünü de ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2013; Kellermann ve Hudgins, 2013; Dökmen, 2013).

Moreno (1963) 'nın sosyometri görüşüne göre her toplumun, her topluluğun, her zümrenin bir görünen resmi şekli vardır. Buna dış toplum adı verilir, bir de bu resmi görünüşün altında isteklere, sevgilere, nefretlere, sempati antipatilere, çekim ve itimlere dayanan, ilk bakışta görünmeyen (ancak sosyometri testi ile belirtilen) bir takım gruplaşmalar, klikleşmeler vardır (buna sosyometrik "matrix" denir). Dış toplumla sosyometrik "matrix" in çatışması sosyal realiteyi meydana getirir. Yani toplumlarda olduğu gibi kliklerde de (bir okul sınıfı, bir iş ekibi, bir profesörler kurulu v.b.) her an alttan alta kaynaşan bir takım sempatilerin, kabul edilmişliklerin, sevgilerin, nefretlerin

ortaya çıkardığı gruplaşmalar olmaktadır. Bu gruplaşmalar neticesinde bazı ayaklanmalar, devrimler meydana gelmektedir. İşte sosyometri bilimsel metodla küçük zümrelerdeki ayaklanmanın, devrim incelemesine girişmiş bulunuyor. Bu bakımdan sosyometri bir sosyal psikolojidir. Sosyometri ayrıca iskâncıları ilgilendiren bir göç ve yerleştirme sosyal psikolojisidir; psikologları, psikiyatristleri ilgilendiren, yalnız bireylerin değil, zümrelerin de ruh tedavisiyle uğraşan bir sosyal psikiyatridir. Bu nedenle kişinin kendiliğindenliği ve rol vasıtasıyla “kendi” olması, Moreno tarafından “yaratıcılık”la ilişkilendirilmiştir (Moreno, 1963; Erdoğan, 2013).

Sosyometri öteden beri gruplarla ilgilenmiştir. Tümünden bireye doğru yönelen bir süreç takip eder. En önemli yönü ise kişilerarası ilişkilerin ölçülüp değerlendirilebilen bir kavram haline getirilmesidir. Bu ölçme değerlendirme işlemi tele kavramını kullanarak, şimdi ve burada ilkesinden yararlanarak, spontan bir biçimde ele almaktadır (Şatıroğlu, 2000).

Spontanlık (kendiliğindenlik) ve yaratıcılık; bu iki kavram ne bir birbirine eş ne de birbirine benzer oluşum (processus)lardır. Strateji bakımından birbirine sınıksı bağlı olmalarına rağmen yine de bunlar farklı iki kategori teşkil ederler. Spontanlık, duruma uygun uyarıcılar üretebilmek ya da dışarıdan gelen uyarıcılara uygun geri bildirimler vermektir. Yaratıcılık ise, yeni bir düşünce veya davranışı ortaya koymak, yeni bir senteze ulaşmak, ortaya yeni bir ürün çıkarmaktır (Moreno, 1963).

Moreno’ya göre spontanlık ve yaratıcılık birbirine sınıksı bağlıdır fakat iki ayrı kategoriden oluşurlar. Yaratıcılık bir “töz”, spontanlık ise bir “katalizör”dür. Her insan yaratıcılık potansiyeline doğuştan sahiptir; fakat bu potansiyelin ortaya çıkması, ürüne dönüşebilmesi için spontanlığa gereksinim vardır. Şayet spontanlık yoksa yaratıcılık körleşir, aksine durumda ise spontanlık tek başına işe yaramaz. Örneğin, pek çok yaratıcı Beethoven yaşamıştır, fakat bunlardan sadece bir tanesi yeterince spontan olabildiği için yaratıcılığını eşsiz ürünlere dönüştürebilmiştir (Dökmen, 2013; Moreno, 1963).

Moreno üç çeşit spontanlıktan (kendiliğindenlikten) söz etmiştir; kişisel kendiliğindenlik, toplumsal kendiliğindenlik ve hareketsel kendiliğindenlik. Sosyal spontanlık duygusal yayılması kuvvetli bir kişilikte olabileceğini dolayısı ile duygusal yayılmanın yüksek olan kişilerin spontanlıklarını arttırabileceklerini belirtmiştir. Duygusal yayılma derecesine ulaşan insanların kişilerarası ilişkilerde olabildiğince geniş

gruplar oluşturmaları önemlidir. Grupların spontanlığını ve yaratıcılığını harekete geçiren unsurlarından biri olan duygusal yayılmanın ölçeği “tele” enerjisidir. (Akt; Şatıroğlu, 2000).

Tele; bireyler arasındaki sayısız çekim, itiş ve umursamazlık çeşitlerine ortak bir payda gerekir. Bir duygu bir bireyden diğerine yönlendirilir. Uzaklık boyunca taşınması gerekir. Tıpkı telefon ya da televizyon kullanmamız gibi, dolayısıyla Moreno “tele”yi; grubu yaratan ve birleştiren, yani bir bireyden diğerine aktarılan en basit duygu birimi olarak tanımlar. Tele doğrudan çevrildiğinde uzaklık, mesafe anlamına gelir. Sosyometriyle doğrudan ilişkilidir. İnsanların eylemlerinin başkaları tarafından görülmesi ve onlara yansması sayesinde dünyadan bir “öz” duygusu alırlar. Tele insanın dünyadaki pusulasıdır. Tele ilişkisinde, birisi başka birisi tarafında yansıtıldığı zaman yansıtan kişi düşüncesini kendi insani içeriği ile geri gönderir (Moreno ve diğ. , 2013; Moreno, 1963).

Moreno’ya göre tele, iki bireyin birbirlerinin iç dünyalarını, neler hissettiklerini karşılıklı olarak yaşamaları anlamına gelmektedir. Empati ise, bir kimsenin bir diğer kimsenin iç dünyasına katılma çabasıdır. Empatinin tek yönlü olduğunu, telenin ise iki yönlü olduğunu belirtmekte, empatiyi telenin bir birleşeni saymaktadır. Bu açıklamalardan anlaşılan, aralarında tele ilişkisi bulunan iki insan, birbiriyle karşılıklı olarak empati kuruyorlar demektir, yani aralarında tele ilişkisi bulunan kişilerin birbirini karşılıklı olarak seçtiklerini/çektiklerini görülmektedir (Dökmen, 2013; Moreno, 1963).

2.2.1. Sosyometrik Statü

Bir sosyogramada yer alan her bir üye grup içinden ya da dışından bazı üyeleri seçmiş, bazılarını reddetmiş olabilir; yine grup içinden ya da dışından bazı üyeler bu üyeyi seçmiş, bazıları ise reddetmiş olabilir. Bu durumda, bir üyenin sosyometrik örüntüdeki yerini belirleyen dört öge ortaya çıkmaktadır. Bunlar seçme, seçilme, reddetme ve reddedilmedir. Bu dört öge farklı kombinasyonlar sergileyecektir. İşte bir bireye ait kombinasyonların niteliğinin ve niceliğinin incelemesi sonucunda, o bireyin o grup içindeki “sosyometrik statüsü” ortaya çıkar (Dökmen, 2013; Kaya, 2005).

Klasik sosyometrik sınıflama tekniğini geliştiren Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) ve buna katkı sunan Rodkin ve Hodges, (2003) bireylerin sosyometrik statülerini

sosyal tercih ve sosyal etki gibi birbirinden çok farklı iki boyutta kavramsallaştırmış ve beş sosyometrik statü önermişlerdir. Bunlar;

- a) Popüler Çocuklar: Akranları tarafından üst düzeyde kabul gören ve sevilen, bir başka deyişle çok fazla birey tarafından sevilen çok az birey tarafından kabul görmeyen, sosyal etkileri üst düzeyde olan çocuklardır (Gülay, 2009; Kaya, 2005).
- b) Reddedilen Çocuklar: Arkadaşları tarafından üst düzeyde sevilmeyen, en az düzeyde sevgi görebilen, düşük sosyal tercihe sahip çocuklardır.
- c) İhmal Edilen (Neglected) Çocuklar: Akran grupları tarafından en alt düzeyde sevilen bir başka ifadeyle düşük düzeyde kabul ve red gören yani düşük sosyal etkiye sahip çocuklardır.
- d) İhtilafli (Controversial) Çocuklar: Akran grupları tarafından üst düzeyde kabul gören ve red edilen, bir başka deyişle pek çok kişi tarafından sevilen aynı zamanda pek çok kişi tarafından da sevilmeyen, üst düzeyde sosyal etkiye sahip çocuklardır.
- e) Ortalama Çocuklar: Akran grupları tarafından orta düzeyde kabul ve red gören çocuklardır. Diğer bir deyişle sevilme ve sevilmemeye değerleri arasında ortalama puanlar almış çocuklardır (Gülay, 2009; Kaya, 2005; Parkhurst ve Asher, 1992; Demir ve Kaya, 2008). Bu statülerden herhangi birine giremeyenler ise "Diğer" grup olarak sınıflandırılmaktadır.

Popüler öğrenciler daha az saldırgan ve yıkıcı, girişkenlik boyutları yönünden ortalama, akran grupları tarafından dost canlısı, güvenilir ve işbirliğine yatkın çocuklardır (Parkhurst ve Asher, 1992).

Popüler ergenlerin popüler olmayanlara göre daha fazla sayıda arkadaşı vardır. Akranları tarafından kabul görmeyen yani reddedilen ergenler ise, kendilerini yalnız hissetmektedirler ve akran gruplarıyla olumlu ilişkiler geliştirme fırsatlarından uzak kalmaktadırlar (Erwin, 1993). Popülerliği daha az ya da reddedilmiş ergenler, genellikle popüler arkadaşları kadar sosyal ilişki kurma girişiminde bulundukları halde, daha az başarılı olurlar. Bunun sonucunda da sosyal davranışlarda aynı derecede olumlu davranışlar gösteremezler (Erwin, 2000).

Popüler ergenler daha fazla olumlu sosyal problem çözme becerileri ve olumlu sosyal davranışlara sahipken, reddedilen ergenler düşük olumlu sosyal problem çözme

becerilerine ve olumsuz sosyal davranışlara sahipler (Pakaslahti, Karajalainen ve Keltikangas-Jarvinen, 2002).

Reddedilen çocuklar, akranları tarafından beğenilmeyen ve sürekli hoş karşılanmadıkları hissettirilen çocuklardır (Yavuzer, 2000; Kaya, 2005).

Reddedilmiş ergenler, olumsuz davranışlarda bulunma, suç işleme, okuldan kaçma gibi davranışlar gösterme açısından risk grubunda değerlendirmektedir. Bu durum onların çevresel, akademik, davranışsal ve duygusal uyumlarını, içinde bulundukları dönem açısından ve dolayısıyla ileriye dönük olarak, olumsuz etkilemektedir. Diğer çocuklar; kötü, tehlikeli, istenmeyen çocuklar olarak görülen bu çocuklarla birlikte olmaktan kaçınırlar (Demir, 2006).

Sosyometri uygulamadan önce dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Okulun açıldığı ilk zamanlarda uygulanmamalıdır, sınıftaki öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve bir süre iletişim kurmalarına fırsat verilmelidir.
- Sınıftaki öğrenciler kadar uygulayacak öğretmenlerinin de sınıfta belli bir kabul görmesi gerekir. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi ve güvenmesi önemli bir konudur.
- Sosyometri uygulamadan önce hangi amaç için yapılacağına karar verilmelidir.
- Uygulamada öğrencilere verilecek sosyometri yönergesinin çok net ve açık bir şekilde anlatılması gerekir. Herhangi bir yanlış anlaşılma sonucu etkiler (Yılmaz ve Üre, 2002).

Sosyometri sonuçları elde edildikten sonra yapılması gereken çalışmalar

1. Lider ya da liderler aracılığıyla öğretmenler sınıfın bütününe ulaşma şansı yakalayabilirler.
2. Gruplar arası klikleşmeleri önlemek amacıyla karma grup yapılarak ortak çalışmalar planlanabilir.
3. Tercih edilmeyen öğrenciler yine diğer grupların arasına alınarak sınıf içine alınabilir.
4. En fazla tercih edilmek ve en az tercih edilmek bir sorundur. Bu öğrenciler hangi özellikleri ile bu sıralamaya girmiştir? Bunun nedenleri araştırılmalıdır.
5. Sosyometri sonucuna göre planlanan çalışmalar önemlidir. Öğretmen bu çalışmaların işe yarayıp yaramadığını tespit etmelidir.

6. Sosyometri uygulamaları her yıl aralıklarla tekrar edilmelidir (Uz ve diğ., 2007; Kuzgun, 2000).

Sosyometri uygulamasından güvenilir sonuçlar alabilmek için bazı kurallara uymak gerekir, bunlar;

- a. Sosyometri sonuçları özel ve gizli tutulmalıdır. Sosyometri uygulamasında sonuçların gizli tutulacağı hakkında yeterli güven sağlanamazsa, uygulama gereksiz yere bireyler arasındaki ilişki olumsuz yönde etkileyebileceği gibi, yansıtan bilgilerin alınmasını da tehlikeye düşürebilir,
- b. Sosyometri uygulaması dostça bir hava içinde, gönüllülük esasına dayanarak yapılmalıdır.
- c. Sosyometri uygulamasında önce sınıfta ya da gruptaki üyeler birbirini yeterince tanımış olmalıdırlar.
- d. Bu uygulama aynı sınıf ya da grupta belirli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Çünkü zamanla üyeler arasındaki ilişkilerin yapısı ve biçimi değişebilir.
- e. Bu uygulamalarda karşılıklı seçime esas olacak durum örnekleri açık ve basit olmalı, ancak her uygulamada ayrı ayrı durumlar verilmelidir. Örneğin, yapılacak seçime ilişkin durumlar bir uygulamada birlikte oturmak ise birlikte sinemaya gitmek, birlikte yolculuk etmek gibi değişik durumları da içermelidir.
- f. Sosyometri uygulamasında elde edilen bilgiler bireylere verilecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin programlanmasında dikkate alınmalı, bu bilgiler uygun yaklaşım biçimleri içinde bireylerle paylaşılmalıdır. (Yılmaz ve Üre, 2002)

2.3. Kişiler Arası Problem Çözme Becerisiyle İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Kişiler arası problem çözme becerisinin cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, öğrenim görülen okul değişkenleri ile ilişkisinin incelendiği birçok araştırma vardır. Özellikle cinsiyet değişkeninin kişiler arası problem çözme becerisini inceleyen fazla sayıda araştırmalar olduğu görülmektedir.

Güçray (2001) ergenlerde karar verme davranışları, öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile cinsiyet, okul türü, sınıf, anne-baba mesleği, alan tercihi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ergenlerle yürütülmüş araştırmanın sonucunda öğrencilerin karar verme davranışları ile problem çözme becerileri ve öz-saygı arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Korkut (2002) çalışmasında normal ve süper lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini irdelemiştir. Ortalamalar kızların problem çözme becerileri ile erkeklerin problem çözme becerileri arasındaki fark erkeklerin lehine olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin annelerinin işi, ebeveynlerin eğitim durumları değişkenlerinin problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde farkın olmadığı görülmüştür.

Terzi (2003), ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveyn tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişilerarası problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarının ebeveyn tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterirken; cinsiyetlerine ve kardeş sayıları itibarıyla farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Çam ve Tümkaya (2006), üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözme yönelim ve becerilerini karşılaştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, kızların probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından; kendine güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Hamarta (2009), araştırmasında kişilerarası problem çözmenin probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvenmeme alt boyut, sorumluluk almama alt boyutları ile sosyal kaygının olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutları ile olumlu ilişkili olduğu tespit edilmiş. Yapıcı problem çözme sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu, genel durumlarda sosyal kaçınma, huzursuzluk duyma ve yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutları ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Nacar (2010), araştırmasında öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, görev

yapılan kurumun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme becerilerinde cinsiyete göre kendine güvensizlik ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında; mezun olunan okul türü ve yaş değişkenlerine göre yapıcı problem çözme ve kendine güvensizlik alt boyutlarında fark bulunmuştur.

Topal (2011), araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, doğum tarihi, anne-baba eğitim durumu, yaşanan yer ve bölüm değişkenlerine göre kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma ve sorumluluk almama yaklaşımını erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları bulunmuştur. Bununla birlikte yaşamının çoğunu büyükşehirde geçiren öğrencilerin ısrarcı-sebatkar yaklaşımı köyde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları bulunmuştur. Ancak anne-baba öğrenim düzeyi bakımından öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Arslan, Arslan ve Arı (2012), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının, bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda bağlanma stillerinin problem çözmeyle anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Öte taraftan, güvenli bağlanma ile yapıcı problem çözme, ısrarcı sebatkâr yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Biber ve Kutluca (2013), araştırmalarında öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyet, görev yapılan okul türü ve genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiye puan açısından bakıldığında kızların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ergin ve Dağ (2013), araştırmalarında, etkili olmayan problem çözme davranışları ile kaçınmacı bağlanma arasında düşük, etkili olmayan problem çözme davranışları ile kaygılı bağlanma arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, etkili kişilerarası problem çözme davranışlarıyla kaçınmacı bağlanma arasında ve etkili kişilerarası problem çözme davranışlarından yapıcı problem çözme ile kaygılı bağlanma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Etkili olmayan kişilerarası problem çözme davranışlarından kendine güvensizlik

erkekler, probleme olumsuz yaklaşımda ise kadınlar daha yüksek puanlar almıştır. Erkekler yaşadıkları problemi çözecekleri konusunda kendilerine güvenmezken, kadınlar yaşadıkları probleme olumsuz yaklaşma eğilimindedirler. Etkili kişilerarası problem çözme davranışlarını ölçen yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşımda ise kadınlar erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puanlar almıştır.

Tarhan ve Kolayış (2013), çalışmalarında farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılması incelenmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu, farklı üniversitelerin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 251 kız, 370 erkek olmak üzere toplam 621 öğrenci gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma incelendiğinde Antrenörlük, Öğretmenlik, Yönetici-lik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bölümler arasında eleştirel düşünce ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur.

Akpınar (2014), araştırmasında öğretmen adayı öğrencilerin problem çözme becerilerini cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve ailelerinin yaşadığı yer değişkenlerine göre bunların farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve ailelerinin yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; yaş, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Ançel (2014) çalışmasında, 251 hemşirelik ve ebeler öğrencisinin problem çözme ve öz-yeterlik becerilerini araştırmıştır. Çalışmada dördüncü sınıf hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme ve öz-yeterlik düzeyleri hem 1. sınıflara hem de ebeler bölümü öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Problem çözme terapisinin madde bağımlılığına eşlik eden depresyonlu yaşlı hastaların ilaçsız tedavilerinde (Rosen, Morse ve Reynolds , 2011), zihinsel gerilik

yaşayan bireylerin eğitimlerinde (Van't Hof, Stein, Marks, Tomlinson ve Cuijpers, 2011), evde bakım hizmeti gören kalp ve depresyon hastalarının tedavilerinde (Gellis ve Bruce, 2010), psikososyal risk faktörleri kapsamında değerlendirilen intiharın önlenmesinde (Ghahramanlou-Holloway, Bhar, Brown, Olsen ve Beck, 2012) etkili olduğu bulunmuştur.

Brochin ve Wasik (1992) çalışmalarında çocukların sosyal statüleri ve problem çözmeleriyle ilgili iki konuyu araştırmışlardır. Problem çözme ölçülerinin içeriği ve sosyal problemlere verilen yanıtların değerlendirilmesi. Ayrıca üç tip sosyal problem durumu incelenmiştir: akran girişi/başlatma, sosyal etkileşimi sağlama ve çatışma yönetimi. Çocukların bu sorunları çözme stratejileri iki boyut altında ele alınmıştır: etkinlik ve sosyal yetkinlik. Sosyal statüleri yönünden bakıldığında en fazla hoşlanılan çocukların en az hoşlanılan çocuklardan çok daha fazla düzeyde problem çözme becerilerinin etkili olduğu görülmüştür.

Rixon ve Erwin (1999) çocukların bilişsel yeteneğini geliştirmeye yönelik kısa dönemli ICPS (ben problem çözebilirim) eğitim programının çocukların yeteneğine, okul ortamındaki sosyal davranışlarına ve onların sosyometrik statülerine etkisini inceledikleri araştırmalarında; örnekleme bir sınıfta 7-8 yaş aralığında 24 (10 erkek ve 14 kız) çocuktan oluşturmaktaydı. Katılımcılar eğitim (altı kız, altı erkek) veya kontrol (7 kız, 5 erkek) gruplarına rastgele atandılar. Analiz 20 katılımcıyla gerçekleştirildi (11 kontrol grup ve 9 deneysel grup). Sonuçlar göstermektedir ki, kontrol grubu eğitimden önce deneysel gruba göre daha fazla bilişsel beceriye sahip olmasına rağmen, eğitim sonrası deneysel grup, problemlere alternatif çözüm bulma ve sonuçsal düşüncede kontrol grubundan önemli derecede yüksek seviyeye sahip olduğu görüldü.

Pakaslahti, Karjalainen and Keltikangas-Järvinen (2002) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin toplum yanlısı problem çözme stratejileri ile toplum yanlısı davranışları ve akranları arasındaki sosyal kabullenme bağlantıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaş ve cinsiyet ilişkili varyanslar da ayrıca incelenmiştir. Denekler 14 yaş grubundan 381'i kız 396'sı erkek toplam 777 ve 17 yaş grubundan 464'ü kız 413'ü erkek toplam 877 ergenlerden oluşmaktadır. Toplum yanlısı problem çözme stratejileri öz bildirim ölçekleri ile ölçülmüş olup toplum yanlısı davranış ve sosyal kabul akran değerlendirmesine dayalı sosyal popülerlik ve reddedilme boyutları üzerinden

değerlendirilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki toplum yanlısı problem çözme stratejileri ve toplum yanlısı davranış yalnızca küçük ölçülerde ilişkili iken her ikisi de sosyal kabulü öngörme açısından başarılı olmuştur. Dışlanmış ergenler düşük seviyelerde tartışmalı ergenler ise yüksek seviyelerde toplum yanlısı davranış ve problem çözme becerisine sahip olduğu görüldü. Popüler ergenler yüksek seviyelerde, dışlanmış ergenler ise düşük seviyelerde toplum yanlısı davranışa sahiptir. Bir boyutta, sosyal popülerlik pozitif ve dışlanmışlık negatif bir şekilde toplum yanlısı davranışla korelasyona sahiptir ancak stratejilerle böyle bir korelasyon söz konusu değildir. Cinsiyet farkı analizleri göstermiştir ki kızlar ve 14 yaşında olanlar hem toplum yanlısı stratejilerde hem de davranışında erkeklerden ya da 17 yaşındakilerden çok daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Erwin, Firth and Purves (2004) yaptıkları çalışmalarında kişilerarası bilişsel problem çözme çelişkilerinin cinsiyet türüne bağlı olup olmadığını araştırmışlardır. 7 ile 8 yaş arasındaki 50 çocuğun 4'ü erkeklere 4'ü kızlara daha çekici olan 8 adet sosyal problem çözme görevine tabi tutularak Alternatif Çözüm Düşünme öz kişilerarası bilişsel problem çözme değerleri ve Sonuçsal Düşünme becerileri ölçülmüştür. Cinsiyete bağlı görevlerin test edildiği durumlarda kızlar ve erkeklerin performansını karşılaştırmak amacıyla beğenme üzerinde 3 adet bağımlı değişkeni, bir takım alternatif çözümleri ve öngörülen bazı sonuçları bulunan 2 x 2 manova kullanılmıştır. Umulduğu üzere, farklı testler teşvik ettikleri Alternatif Çözüm Düşünme ve Sonuçsal Düşünme oranlarında herhangi bir dikkate değer sonuca neden olmamalarına rağmen, görevlerin beğenilme oranları cinsiyetle ilişkili oldukları durumlarda daha yüksekti ($p < .001$).

Londahl, Tverskoy and D'Zurilla (2005) çalışmalarında 123 üniversite öğrencisi örneklemini üzerinde kişilerarası çatışma, kişilerarası problem çözme ve semptomları içselleştirme (depresyon, anksiyete semptomları vb.) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çatışma beş farklı yakın ilişki olarak incelenmiştir (en iyi arkadaş, ikinci en iyi arkadaş, romantik partner, anne, baba). Buna ek olarak, problem çözmenin beş farklı boyutu incelenmiştir (pozitif ve negatif problem oryantasyonu, akılcı problem çözme, dürtüsellik/dikkatsizlik stili, kaçınma stili). Yapılan regresyon analizi göstermiştir ki; depresyonu tahmin etmek için problem oryantasyonu anne çatışması ve romantik çatışma için beklenenden çok daha yukarıda ve ötede bir değere sahiptir. Ayrıca kaçınma stili de anne çatışmasından çok daha yüksek düzeyde depresyonu tahmin etme değerine sahiptir.

Özellikle negatif problem oryantasyonu yüksekten ziyade düşük olduğunda, anksiyete semptomları ve çatışma arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu görülmüştür.

Yoon and Joormann (2012)'nin yaptıkları çalışmalarında takıntı, depresyon riskiyle yakından ilişkili iken, dikkat dağıtmanın karamsarlığı azalttığı ve etkili problem çözme teşvik ettiği varsayılmaktadır. Bu araştırma bu özel stratejilerin kullanımının değil de onların zamanlamasının kritik olduğu hipotezini araştırmaktadır. Katılımcılar negatif bir mod deneyiminin ardından hemen dikkatlerini dağıtacak ya da takıntı haline gerektirecekleri (tekrar tekrar düşünecekleri) ikinci bir direktife/göreve tabi tutuldular. Ve sonrasında yine aynı tür bir direktife tabi tutuldular. İlk olarak dağınıklığına tabi tutulan katılımcılar, daha sonra tekrar tekrar düşünceleri gereken aktiviteye tabi tutulmuş olmalarına rağmen probleme ilk olarak tekrar tekrar düşünceleri gereken aktiviteyi gerçekleştiren katılımcılarla karşılaştırıldığında daha başarılı çözümler ürettiği görüldü. Buna zıt olarak, dikkat dağınıklığı aktivitesine ikinci aktivite olarak tabi tutulanların daha başarısız çözümler ürettiği görüldü.

Sumi (2012), Japon kadınları ve erkekleri arasında ileriye dönük bir çalışma yaparak problem çözme becerisi ile kişilerarası ilişkiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada öz-değerlendirilmiş (kişilerin kendileri tarafından) problem çözme becerisi ile kişiler arası ilişkinin niteliğini incelemek için ileriye dönük (İleriye kapsayan) bir yaklaşım kullanılmıştır. Problem Çözme Öz Yeterlilik Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Kişilerarası İlişki Envanterlerinin Japon versiyonları 139 kadın ve 148 erkek üniversite öğrencisine 6 hafta aralıklarla 2 oturum şeklinde uygulanmıştır. Birinci uygulamadaki kişilerarası ilişki puanlarının kısmi korelasyonları göstermiştir ki; sosyal problem çözme becerisinin öz-değerlendirmeleri ikinci uygulamadaki ilişkilerde değerlendirilen kişilerarası ilişkilerin özellikleri ile ilişkilidir ve bu ilişki erkeklerde (6'da 5 korelasyon kayda değer) kadınlardan (6'da 2 korelasyon kayda değer) daha yüksektir.

Youssef-Shalala, Ayres, Schubert and Sweller, J. (2014) çalışmalarında 4 adet deneyde öğrencilerin normal bir problem çözme becerisi kullanarak bir konuyu öğrenme durumunda bırakılmışlardır. Geometri öğrenen lise öğrencilerinin üzerinde yapılan 1. ve 2. deneyde az düzeyde bilgiye sahip olan öğrencilerin geleneksel yöntemle problem çözen gruba kıyasla aktarım testlerinde çok daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. 3. deneyde aynı müfredata tabi tutulan 3. Sınıf lise öğrencileri ile daha önceden bu konulara

tabi tutulmuş öğrencilerin puanları karşılaştırıldı. 1. 2. ve 3. deneylerde koşullar ve edinimler arasında hiçbir fark bulunamadı. 4. deneyde ise istatistik çalışan lise son sınıf öğrencileri kullanıldı ve genel problem çözme yöntemi kullanan grubun geleneksel yöntem kullanan gruptan çok daha yüksek puanlar aldıkları görüldü. Sonuç olarak, genel problem çözme yönteminin çaylak öğrenciler için faydalı olduğu fakat alana özel bilgi sahibi öğrenciler için aynı durumun geçerli olmadığı görülmüştür.

2.4. Sosyometrik statüyle ilgili araştırmalar

2.4.1. Yurt içi araştırmalar

Kaya (2005), yaptığı araştırmada popüler, reddedilen (kabul görmeyen), ihmal edilen, ihtilaflı ve ortalama ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeylerini incelenmiştir. Benlik kavramına ilişkin olarak popüler öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Popüler öğrenciler reddedilen ve ihmal edilen (görmezden gelinen) öğrencilerden daha olumlu bir benlik algısına sahiptirler.

Aslan (2008) araştırmasında, popüler, reddedilen ve ihmal edilen sosyometrik statülerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları, aile ortamına dair algıları, aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ve ebeveynlerinden algıladıkları kabul-ret düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet yönünden incelendiğinde aile ortamının düzenliliği algısında, aileden algılanan sosyal destekte ve sosyometrik statü dağılımlarında cinsiyetler arası fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların sosyometrik statüye dair sonuçlarına bakıldığında ise, popüler öğrencilerin reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerden, ihmal edilen öğrencilerin ise reddedilen öğrencilerden akademik olarak anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları görülmüştür. Ailelerinin birlik-uyum ve düzenine dair algılarında ise popüler, reddedilen ve ihmal edilen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek bağlamında yine sosyometrik gruplar arası farklılığa rastlanmamıştır. Arkadaşlarından algıladıkları sosyal destekte ise, sadece popüler öğrencilerin reddedilen öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek sosyal destek algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Popüler ile ihmal edilen ve reddedilen ile ihmal edilen gruplar arasında arkadaş sosyal desteği bağlamında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Güven (2008), çalışmasında fen lisesi ve genel liseye giden eden ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türlerini cinsiyet ve sosyometrik statü değişkenleri açısından incelemiştir. Sosyometrik statü açısından, akran grupları tarafından kabul gören ergenlerin öznel iyi oluşlarının, akranları tarafından reddedilen ergenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güner'in (2009) araştırmasında akran zorbalığı gruplarını, okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kız öğrencilerde popülerlik, erkek öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur.

Akkan (2012), araştırmasında üstün zekalı altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin 2 değişik akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: a) üstün zekalı çocukların sosyometrik statüleri iki farklı akademik ortamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, b) üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin; empatik eğilimleri iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmamaktadır, ancak kabul gören statüde yer alan üstün zekalı öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri daha yüksek bulunmuştur, c) üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumları iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmamaktadır; d) üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin aile yaşantıları 2 değişik akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmamaktadır

Yavuzer (2013) ergenlerde saldırganlık davranışı ile sosyometrik popülerlik arasındaki doğrusal ve eğrisel ilişkileri saptamak amaçlamıştır. Saldırganlık ve sosyometrik popülerlik puanları cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız ergenlerin sosyometrik popülerlik puanları ile saldırganlık davranışı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Erkek ergenlerde sosyometrik popülerlik ile saldırganlık davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Erkek ergenlerde sosyometrik popülerliğin saldırganlık davranışı beş boyutu üzerinde olumsuz doğrusal etkisinin, öfke dışında diğer boyutlar üzerinde ise olumlu eğrisel etkisinin olduğunu göstermektedir.

2.4.2 Yurt dışı araştırmalar

Sosyometrik statüler ile ilgili alan yazın incelendiğinde; Popüler statüde olan bireylerin daha az problem davranış sergilediği, Reddedilen statüde yer alan bireylerin

ise, daha agresif davranışlar sergilediği, daha az yumuşak başlı olduğu (Wentzel, 2003) görülmektedir. Başka bir araştırmada erkek öğrencilerin, kız öğrencilere, popüler ve ortalama öğrencilerin de, reddedilmiş öğrencilere göre daha olumlu ve yoğun etkileşimlerde bulundukları sonucuna varmıştır. Buna neden olarak da popüler ve ortalama öğrencilerin reddedilmiş öğrencilere, erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre daha önceye dayanan sosyal beceri yeterliliklerini göstermiştir (Koivusaari, 2004).

Rubin, Daniels-Beirness and Hayvren (1982) çalışmalarında erkeklerin çocukluk dönemlerindeki sosyometrik statülerin korelasyonları değerlendirilmiştir. 123 okul öncesi çocuk ve 111 anaokulu öğrencisi için sosyometrik popülerlik belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklar 30, ve anaokulu öğrencileri 25 günden fazla olmak üzere her bir çocuk her gün doğal oyun anında 6-10 saniyelik sürelerle gözlemlenmiştir. Çocuğun iletişim partnerleri, oyunu başlatan kişi ve her sosyal etkileşimin etkili kalitesinin yanı sıra oyunun sosyal ve bilişsel düzeyi de kayıt altına alınmıştır. Sosyal yeterlilik (öğretmenler tarafından) ve sosyal problem çözme becerileri de değerlendirilmiştir. Araştırmalar, akran tarafından reddedilmenin kavgacı davranış ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, popüler olmayan çocukların daha az olgun oyunlarla daha fazla ilgilendikleri ve popüler olan yaşlılarına göre diğerleriyle daha az etkileşim içinde oldukları görülmüştür.

Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) çalışmalarında çocukların sosyometrik statüleri sosyal tercihin bağımsız boyutları ve sosyal etki olmak üzere iki deney şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Deney 1’de 3, 5 ve 8. sınıflardaki çocukların akranları tarafından algılanışlarının korelasyonları incelenmiştir. Sosyal tercih yüksek ve pozitif yönde işbirliği, destek ve fiziksel çekicilik ile ve negatif yönde yıkıcılık ve saldırganlıkla ilişkilidir. Sosyal etki hem pozitif hem de negatif değerlerin aktif ve dikkat çekici davranışlarıyla ilişkilidir. Deney 2’de bu boyutlar, çocukları popüler, dışlanmış, ihmal edilmiş, tartışmalı ve ortalama olarak adlandırılan 5 farklı sosyometrik grupta toplamak üzere kullanılmıştır. Bu grupların akran algılarının davranışsal korelasyonları talep edilmiş ve belirgin farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Luftig and Nichols (1991) “Özel Yeteneğe Sahip Çocukların Sosyal Statü, Algılanan Kişiliklerinin ve Okul Yeteneklerinin Özel Yeteneğe Sahip Olmayan Akranları Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, özel yeteneğe sahip ilköğrencilerinin özel yeteneğe sahip olmayan akranlarıyla ortak bir eğitim programına

alınmasını incelemiştir. Buna ek olarak bu öğrencilerin kişilik algıları, fiziksel ve okul özellikleri de özel yeteneğe sahip olmayan akranları tarafından değerlendirilmiştir. Özel yetenekli kız öğrencilerin, özel yetenekli erkek öğrencilerden çok daha az oranda popüler olduğu görülmüş ve cinsiyete dayalı yüksek farklılıkların olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler genel olarak üzgün ve karamsar olarak algılanırken erkek öğrencilerin komik ve güzel bir espri yeteneğine sahip olarak algılandıkları görülmüştür. Diğer gruplara kıyasla özel yetenekli erkek öğrencilerin özel yeteneği olmayan erkek öğrencilere kıyasla fiziksel olarak daha çekici, daha yaratıcı ve daha zeki olarak algılandıkları sonucuna varılmıştır.

Erwin (1994) araştırmasında, dışlanmış (izole) çocuklar, izole olmayan çocuklara kıyasla sosyal etkileşim ve sosyometrik statülerinde gelişmeler açısından daha büyük ilerleme gösterdiği bulunmuştur.

Zettergen (2001) çalışmasında, sınıf ortamında kızların ve erkelerin ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindekilerin orta çocuklukta uzun süreli dışlananların, popüler olanların yada orta düzeyde popüler olanların okul adaptasyonu, akademik performans ve sağlık durumları incelemiştir. Öz raporlar, öğretmen ve ebeveyn raporları, okul notları, standart başarı testleri, zeka ölçekleri ve okul sağlık kartları izleme materyalleri olarak kullanılmıştır. Erkeklerin okuldan ayrılma oranı da ayrıca verilmiştir (okuldan ayrılma yoğunlukla bir erkek problemidir).

Öz değerlendirme ve aile raporlarına göre her iki cinsiyetten de dışlanmış olan çocuklar okul durumlarını daha negatif hissetmiş ve diğer ergenlik öncesi çocuklara nazaran daha rahatsız hissetmişlerdir. Ergenlikte ne erkeklerin ne de kızların öz değerlendirmelerinde okula yönelik tavırlarında gözle görülür bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Erken ergenlikte dışlanmış kızlar öğretmenleriyle ilişkilerini erkelere nazaran daha düşük bir oranda kötü olarak yorumlamışlardır. Aynı süreç içerisinde öğretmenler ortalama ve popüler çocuklara nazaran dışlanmış çocukların okulda daha sıkıntılı oldukları yönünde bilgi vermişlerdir. Akran dışlamasının öğretmen ve öğrenci ilişkisi arasındaki aksaklıklardan daha büyük etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Akran dışlaması hem erken ergenlikte hem de ergenlikte zayıf akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir ki bu da bu durumun çoktandır devam eden bir durum olduğunun göstergesidir. Ayrıca, dışlanmış erkek ve kız öğrencilerin zeka düzeylerinin diğer

grupların statülerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Popüler kız ve erkelerin hem erken ergenlikte hem de ergenlikte diğer gruplara kıyasla akademik başarı ve zeka düzeylerinin daha üstün düzeyde olduğu ölçülmüştür ki bu da yüksek popülaritenin zeka düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Erken ergenlikteki sağlık kartlarında belirtilen zihinsel ve fiziksel sağlık problemlerinin özellikle erkeklerde olmak üzere dışlanmış çocuklarda daha yoğun rastlandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dışlanmış erkek çocuklarda okulu bırakma oranının diğer gruplardaki erkeklerden daha yüksek olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, bazı cinsiyet farklarının olmasına rağmen akran dışlamasının erken ergenlik ve orta ergenlik dönemlerinde hem kızlar hem erkekler için çeşitli sağlık ve gelecekteki okul problemlerine neden olduğu görülmüştür. Bu negatif gelişmeye bir son vermek adına erken yaşlarda bir müdahalenin yapılması son derece önemlidir.

Bruyn ve Boom (2005) çalışmasında lise hayatının ikinci yılında olan geniş bir çocuk grubunda sosyometrik popülerlik statüsü ile anlaşmalı popülerlik statüsü arasındaki korelasyonu incelemiştir. Onların öz raporları ve sınıf arkadaşlarının tayinleri aracılığıyla bu iki tür popülerliğin akran rol gerginliğine ve kendine öz saygı üzerine etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar bu iki tip popülerlik arasında büyük oranda davranışsal farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Sosyometrik popülarite daha çok işbirlikçi davranışla ve popüler olarak algılanma hissi ile alakalıdır. Anlaşmalı popülerlik ise daha çok modayla ve sıkıcı olarak algılanmamak ile alakalıdır. İki tür popülarite de kendine saygı düzeyleri üzerinde eşsiz derecede öneme sahiptir.

Mayeux, Bellmore and Cillessen (2007) çalışmasında, psikolojik bir alısmada değişim tahmini içerisindeki statü değerlendirmelerini göz önünde bulundurarak olası olarak kazanılan edinimleri araştırmak ve devamlılığın etkililik derecesi ile alısmayı tahmin ederken kullanılan kategorik ölçümleri karşılaştırmaktır. Yazarlar sürekli ve kategorik ölçümleri (sosyal tercih ve reddedilen statüsü) 644 dördüncü sınıf öğrencisinden 3 noktada elde etmiştir (sonbahar, kış ve ilkbahar). Yazarlar 4. ve 5. sınıflarda (agresiflik, anksiyete ve sosyalliği de içeren) sosyal adaptasyon akran, öğretmen ve öz değerlendirme indekslerini ölçtüler. Üç noktanın hepsindeki her iki akran ölçümün de 5. sınıftaki alışmanın dikkate değer tahmin edici unsurları oldukları görüldü. Birden

fazla dönemde akranları tarafından red gören çocukların yalnızca bir dönemde red gören çocuklara nazaran takip eden yılda daha fazla alışma zorluğu çektiği görüldü.

Ollendick, Weist, Borden and Greene (1992) çalışmalarında, 600 kişilik 4.sınıf öğrencisi sınıf arkadaşlarının her biriyle ne kadar çok oynamaktan hoşlandıklarını değerlendirip ve en iyi üç arkadaşını seçmesini istediler. 600 çocuğun 296'sı popüler, ihmal edilmiş, ortalama, çekişmeli ve dışlanmış statülerde olmak üzere sosyometrik sınıflandırmaları yapıldı (geri kalan 304 çocuk kapsam ölçütlerini karşılamakta başarısız oldu). 5 yıl sonra, sınıflandırılan 296 çocuktan (90.2%) 267'si akademik performansları, sosyal davranışları ve psikolojik uyumları ölçümleriyle değerlendirildi. Çocuk adalet sistemiyle bağlantıların sayısı ve çeşidi de belirlendi. Genel olarak, dışlanmış ya da çekişmeli olarak sınıflandırılan çocuklar popüler, dışlanmış ya da ortalama olarak sınıflandırılan çocuklara göre uzun dönemli uyum dizinlerinde daha zayıf performans gösterme eğiliminde oldukları belirlendi.

Li-hui, Mei-Fang and Liang (2010) çalışmalarında, farklı sosyometrik statüye sahip okul öncesi çocuklarına kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri eğitimi uygulandı. Eğitimden sonra, deney grubundaki okul öncesi çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri kontrol grubundakilerden kayda değer biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yine eğitimden sonra ihmal edilmiş ve reddedilmiş okul öncesi çocukların bilişsel problem çözme becerilerinin de eğitim öncesine kıyasla dikkate değer oranda yüksek olduğu görülmüştür. Ve son olarak, eğitim öncesinde deney grubu içerisinde yalnızca dışlanmış okul öncesi çocukların akranları tarafından kabul görme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, eğitim çocukların kişilerarası bilişsel problem-çözme becerilerini geliştirmektedir ancak bu eğitimin etkisi bu çocukların sosyometrik statülerine bağlıdır.

Yoshito and Nicki (2011), çalışmalarında kısa dönemli boylamsal çalışmada etnik gruplar/ırklar arası arkadaşlıklar ilişkisi ile bu ilişkilerdeki akran zorbalığı akran desteği, sınıf çeşitliliği ve sosyometrik statü adı altındaki göreceli değişiklikler arasındaki bağı incelenmiştir. Farklı etnik ve ırklardaki 9 ile 10 yaş aralığındaki toplam 444 çocuk bu çalışmada yer aldı. Sonuçlar etnik gruplar/ırklar arası arkadaşlıkların özellikle ilişkisel zorbalığın azalmasıdaki göreceli azalmayı açıklar niteliktedir. Ayrıca, sınıf(ırk) çeşitliliğinin fazla olduğu sınıflarda ilişkilerin daha güçlü olduğu görülmüş ve farklı

ırlardan çocukların bir arada olduğu ortamlarda arkadaş zorbalığının azaldığı görülmüştür. Son olarak, sosyal tercih ırklar arası arkadaşlıkları ve akran zorbalığının azalmasında da arabulucu olarak rol almaktadır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analizinde kullanılan testler teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Bingöl il merkezinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, "bir konunun hali hazırdaki durumunu saptamayı hedeflemektedir" (Karasar, 2000).

3.2 Araştırmanın Çalışma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2014–2015 eğitim- öğretim yılında, Bingöl il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme ise araştırma evreninden “küme örnekleme” yöntemi ile seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikle her farklı lise türü bir küme kabul edilip Bingöl İl Merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Öğretmen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi ilgili kümelere dahil edilmiştir. Daha sonra bu kümelerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile uygulama yapılacak okullar belirlenmişti. Belirlenen okulların her birinde ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 9.10.11.12 sınıflardan birer şube belirlenmeye çalışılmış ve belirlenen bu şubeler araştırma kapsamına alınarak uygulama yapılmıştır. Bu amaçla 250 kız ve 207’si erkek olmak üzere toplam 457 lise öğrencisine ulaşılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, barınma yeri, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, öğrenim gördükleri okul değişkenleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.
Örnekleme İlgili Demografik Bilgiler (N=457)

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		N	%
Cinsiyet	Kadın	250	54.7
	Erkek	207	45.3
Okul Türü	Anadolu Lise	92	20.2
	Meslek Lisesi	98	21.4
	Öğretmen Lisesi	101	22.1
	İmam Hatip Lisesi	81	17.7
	Fen lisesi	85	18.6
	9.Sınıf	131	28.7
Sınıf Düzeyi	10.Sınıf	119	26.0
	11.Sınıf	98	21.4
	12.Sınıf	109	23.9
	Barınma Yeri	Ailesiyle	333
Anne Eğitim Durumu	Yurta	124	27.1
	İlkokul Mezunu	297	65.0
	Ortaokul Mezunu	76	16.6
	Lise Mezunu	78	17.1
	Önlisans-Lisans Mezunu	6	1.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	154	33.7
	Ortaokul Mezunu	125	27.4
	Lise Mezunu	145	31.7
	Önlisans-Lisans Mezunu	33	7.2

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler üç ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin Kişilerarası problem çözme becerisi belirlemek için “Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin popüler olup olmadıklarını belirlemek için ise, “Sosyometrik Statü Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, okudukları okul, barınma yeri ve ailevi özellikler gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için ise, kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE):

Çam ve Tümkaya tarafından geliştirilen envanter 5 alt ölçekten ve toplam elli maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçeğin en yüksek puan toplamaları bireyin puanlarını verir. Envanterin yapılan faktör analizi işleminde kişilerarası problem çözme ile ilgili varyansın toplam değeri % 38.38’ini açıklar ve ölçeğin alt boyutları Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY) alt boyutu, Yapıcı Problem Çözme (YPÇ), Kendine Güvensizlik (KG) alt boyutu, Sorumluluk Almama (SA) alt boyutu ve Isırcı-Sebatkar Yaklaşım (I-SY) alt

boyutları olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık analizi yapılmış ve değerlerin .67 ile .89 arasında değiştiği, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik değerleri ise .67 ile .84 arasındadır (Çam ve Tümkeya, 2008).

3.3.2. Sosyometrik Statü Testi:

Sosyometrik statünün belirlenmesinde Coie, Dodge, ve Coppotelli (1982) tarafından önerilen klasik sosyometrik statü sınıflama sistemi kullanılmıştır. Teste katılımcılarda sınıf arkadaşlarından en çok hoşlandıkları 3 kişiyi ve en az hoşlandıkları 3 kişiyi yazmaları istenir. Her bir katılımcının sosyometrik puanları şöyle hesaplanır: İlk olarak katılımcılardan gelen her bir pozitif sayı için birinci seçim için +3, ikinci seçim için +2 ve üçüncü seçim için +1 puan olarak hesaplanır. Negatif sayılarda ise ilk seçim için -3, ikinci seçim için -2 ve üçüncü seçim için -1 puan olarak hesaplanır. Toplam olumlu puanlar, toplam olumsuz puanlardan çıkartılır ve katılımcıların sosyometrik puanlarına ulaşılır. Sıfır ve üzeri puan alanlar popüler, sıfır altında puan alanlar ise popüler olmayan katılımcı olarak kabul edilir (Hatipoğlu- Sümer, 1999).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu:

Çalışmada öğrencilere ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanacak 6 soruluk Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcının okuduğu okul, cinsiyet, yaş, anne-baba öğrenim durumu, sınıf düzeyi ve barınma yeri gibi sorular bulunmaktadır.

3.4 Veri Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS for Windows 22.00 kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için t testi, varyans analizi, Mann Whitney U testi, Tukey testi ve Kruscal Wallis testi; değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için “korelasyon” kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. “Sosyometrik Statülerine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından sosyometrik statülerine göre aralarında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1.

Sosyometrik statülerine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	t	p
Olumsuz yaklaşım	Popüler	254	42,04	13,71	-.852	.395
	Popüler olmayan	203	43,16	14,26		
Yapıcı problem çözme	Popüler	254	53,40	11,08	3.190	.002
	Popüler olmayan	203	49,90	12,34		
Kendine güvensizlik	Popüler	254	17,77	13,26	.529	.597
	Popüler olmayan	203	17,17	10,04		
Sorumluluk almama	Popüler	254	13,37	4,80	-2.441	.015
	Popüler olmayan	203	14,48	4,93		
Israrcı yaklaşım	Popüler	254	20,14	5,13	.779	.437
	Popüler olmayan	203	19,77	4,72		

Tablo 1 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre yapıcı problem çözme alt boyutunda ($t_{455} = 3.190$, $p < .01$) ve sorumluluk almama alt boyutunda ($t_{455} = -2.441$, $p < .05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde yapıcı problem çözme alt boyutunda popüler olanların aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 53.40$ ve popüler olmayanların aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 49.90$ olduğu ve popüler olanların puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sorumluluk almama alt boyutunda ise popüler olanların aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 13.37$ ve popüler olmayanların aritmetik ortalamalarının $\bar{X} = 14.48$ olduğu ve popüler olmayanların puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Buna karşın probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = -.852$, $p > .05$), kendine güvensizlik alt boyutunda ($t_{455} = .529$, $p > .05$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = .779$, $p > .05$) sosyometrik statülerine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

4.2. “Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasında Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Cinsiyete göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	t	p
Olumsuz yaklaşım	Kız	250	45,27	14,44	4.704	.000
	Erkek	207	39,24	12,60		
Yapıcı problem çözme	Kız	250	52,48	12,23	1.258	.209
	Erkek	207	51,09	11,18		
Kendine güvensizlik	Kız	250	17,10	12,54	-.794	.427
	Erkek	207	17,99	11,16		

Sorumluluk	Kız	250	14,56	5,04	3.369	.001
almama	Erkek	207	13,02	4,57		
Israrcı	Kız	250	20,40	5,05	1.996	.046
yaklaşım	Erkek	207	19,47	4,79		

Tablo 2 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = 4.704$, $p < .01$), sorumluluk almama alt boyutunda ($t_{455} = 3.369$, $p < .01$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = 1.996$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

Probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalara bakıldığında kızların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 45,27$ ve erkeklerin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 39,24$ olduğu ve kızların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sorumluluk almama alt boyutunda kızların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 14,56$ ve erkeklerin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 13,02$ olduğu ve kızların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Israrcı yaklaşım alt boyutunda ise kızların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 20,40$ ve erkeklerin aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 19,47$ olduğu ve kızların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın yapıcı problem çözme alt boyutunda ($t_{455} = 1.258$, $p > .05$), ve kendine güvensizlik alt boyutunda ($t_{455} = -.794$, $p > .05$), cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

4.3.“ Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğrenim görülen sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	F	P	Fark
Olumsuz yaklaşım	9.sınıf	131	43,15	14,37			
	10.sınıf	119	44,73	14,69	2.043	.107	
	11.sınıf	98	40,74	13,99			
	12.sınıf	109	41,02	12,28			
Yapıcı problem çözme	9.sınıf	131	53,16	11,66			
	10.sınıf	119	51,08	11,60	2.205	.087	
	11.sınıf	98	49,69	12,19			
	12.sınıf	109	53,06	11,53			
Kendine güvensizlik	9.sınıf	131	25,25	18,58			9.-10.
	10.sınıf	119	14,86	5,02	31.056	.000	9.-11.
	11.sınıf	98	14,18	5,67			9.-12.
	12.sınıf	109	14,06	5,15			
Sorumluluk almama	9.sınıf	131	14,50	5,02			9.-12.
	10.sınıf	119	14,03	4,61	2,679	.047	
	11.sınıf	98	14,03	5,18			
	12.sınıf	109	12,77	4,61			
Israrcı yaklaşım	9.sınıf	131	20,03	5,16			11.-
	10.sınıf	119	20,25	5,12	2.798	.040	12.
	11.sınıf	98	18,78	4,88			
	12.sınıf	109	20,68	4,42			

Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine göre kendine güvensizlik alt boyutunda ($F_{453} = 31.056$, $p < .01$), sorumluluk

almama alt boyutunda ($F_{453} = 2.679$, $p < .05$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = 2.798$, $p < .01$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve kendine güvensizlik alt boyutunda 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sorumluluk almama alt boyutunda sadece 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Israrcı yaklaşım alt boyutunda ise 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın, olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = 2.043$, $p > .05$), ve probleme yapıcı yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = 2.205$, $p < .05$), sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

4.4. “Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından okul türüne göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Okul türüne göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	F	p	Fark
Olumsuz yaklaşım	Anadolu	92	42,06	14,98	.437	.782	
	Meslek	98	42,20	14,22			
	Öğretmen	101	42,91	14,45			
	İmam hatip	81	44,12	13,18			
	Fen	85	41,49	12,72			
Yapıcı yaklaşım	Anadolu	92	47,96	12,96			
	Meslek	98	54,45	11,00	4.034	.003	A-B
	Öğretmen	101	51,55	11,09			A-D
	İmam hatip	81	52,92	13,18			
	Fen	85	52,38	9,66			
Kendine güvensizlik	Anadolu	92	28,56	20,97			A-B
	Meslek	98	14,22	4,94	31.813	.000	A-C
	Öğretmen	101	14,07	5,13			A-D
	İmam hatip	81	15,90	5,98			A-E
	Fen	85	14,92	5,72			
Sorumluluk almama	Anadolu	92	14,63	5,40			
	Meslek	98	13,62	4,88	.848	.495	
	Öğretmen	101	13,64	4,38			
	İmam hatip	81	14,01	5,36			
	Fen	85	13,4471	4,40104			
Isırcı yaklaşım	Anadolu	92	17,4022	5,47534			A-B
	Meslek	98	20,6224	4,34472	8.511	.000	A-C
	Öğretmen	101	20,8218	4,73159			A-D
	İmam hatip	81	20,8025	4,89750			A-E
	Fen	85	20,2471	4,49313			

A= ANADOLU, B= MESLEK, C= ÖĞRETMEN, D=İMAM HATİP, E= FEN

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre probleme yapıcı yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = 4.034$, $p < .01$), kendine güvensizlik alt boyutunda ($F_{453} = 31.813$, $p < .01$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = 8.511$, $p < .01$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden tukey testi yapılmış ve yapıcı yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde ve imam hatip lisesinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kendine güvensizlik alt boyutunda ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde, öğretmen lisesinde, imam hatip lisesinde ve fen lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($F_{453} = .437$, $p > .05$) ve sorumluluk almama alt boyutunda ($F_{453} = .848$, $p > .05$) ise okul türüne göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

4.5. “Barınma Yerine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından barınma yerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.5

Barınma yerine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	t	p
Olumsuz yaklaşım	Ailesiyle	332	42,50	13,80	-.247	.805
	Yurtta	123	42,86	14,40		
Yapıcı problem çözme	Ailesiyle	332	51,52	12,18	-1.042	.298
	Yurtta	123	52,82	10,63		
Kendine güvensizlik	Ailesiyle	332	17,97	12,51	1.258	.209
	Yurtta	123	16,39	10,20		
Sorumluluk almama	Ailesiyle	332	14,24	5,03	2.635	.009*
	Yurtta	123	12,89	4,35		
Israrcı yaklaşım	Ailesiyle	332	19,86	5,01	-.813	.417
	Yurtta	123	20,2927	4,79195		

Tablo 5 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sorumluluk almama alt boyutunda ($t_{455} = 2.635$, $p < .01$) barınma yerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde ailesinin yanında kalanların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 14.24$ ve yurtta kalanların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 12.89$ olduğu ve ailesinin yanında kalanların puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Buna karşın, olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = -.247$, $p > .01$), yapıcı problem çözme alt boyutunda ($t_{455} = -1.042$, $p > .01$), kendine güvensizlik alt boyutunda ($t_{455} = 1.258$, $p > .01$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($t_{455} = -.813$, $p > .01$) barınma yerine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

4.6.“Anne Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruscal Wallis testi yapılmış elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Anne eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Olumsuz yaklaşım	İlkokul	297	52,23	78.423	,022	A-C
	Ortaokul	67	55,53			
	Lise	76	58,44			
	Önlisans-lisans	17	61,12			
Yapıcı yaklaşım	İlkokul	297	64,00	81.258	,017	A-B
	Ortaokul	67	58,22			
	Lise	76	56,18			
	Önlisans-lisans	17	60,00			
Kendine güvensizlik	İlkokul	297	27,10	5,268	.234	
	Ortaokul	67	29,31			
	Lise	76	27,69			
	Önlisans-lisans	17	24,32			
Sorumluluk almama	İlkokul	297	33,34	78.125	.011	A-B
	Ortaokul	67	31,13			
	Lise	76	32,81			
	Önlisans-lisans	17	30,22			
	İlkokul	297	29,45			

Israrcı yaklaşım	Ortaokul	67	3035	2.052	.984
	Lise	76	29,12		
	Önlisans- lisans	17	29.10		

Tablo 6 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının anne eğitim düzeylerine göre probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 78,423$, $p < .01$), yapıcı yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 81,258$, $p < .05$) ve sorumluluk almama alt boyutunda ($X^2_{453} = 78,125$, $p < .05$) anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için ise ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bu amaçla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkökullü olanların puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi lise ve anne eğitim düzeyi ön lisans- lisans olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yapıcı yaklaşım alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkökullü olanların puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sorumluluk almama alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkökullü olanların puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ortaokul ve ön lisans- lisans olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Buna karşın probleme kendine güvensizlik alt boyutunda ($X^2_{453} = 5,268$, $p > .01$) ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 2.052$, $p > .01$) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

4.7. “Baba Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri açısından baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Baba eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	X^2	p	Fark
Olumsuz yaklaşım	İlkokul	154	62,31	8.135	.235	
	Ortaokul	91	60,31			
	Lise	117	63,42			
	Önlisans-lisans	95	62,36			
Yapıcı yaklaşım	İlkokul	154	77,55	81.478	.01	A-C
	Ortaokul	91	73,07			
	Lise	117	68,33			
	Önlisans-lisans	95	70,12			
Kendine güvensizlik	İlkokul	154	31,13	7.153	.928	
	Ortaokul	91	32,15			
	Lise	117	31,19			
	Önlisans-lisans	95	32,18			
Sorumluluk almama	İlkokul	154	25,17	2.356	.180	
	Ortaokul	91	24,94			
	Lise	117	22,17			
	Önlisans-lisans	95	25,49			
Israrcı yaklaşım	İlkokul	154	35,25	7.852	.526	
	Ortaokul	91	34,24			
	Lise	117	35,47			
	Önlisans-lisans	95	36,18			

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının baba eğitim düzeylerine göre sadece yapıcı yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 81,478, p < .01$), anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan ise ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bu amaçla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda baba eğitim düzeyi ilkokul olanların puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 8,135, p > .01$), kendine güvensizlik alt boyutunda ($X^2_{453} = 7,153, p > .01$), sorumluluk almama alt boyutunda ($X^2_{453} = 2,356, p > .01$) ve ısrarlı yaklaşım alt boyutunda ($X^2_{453} = 7,852, p > .01$) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

4.8. “Cinsiyetlerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Cinsiyetlerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	t	p
Sosyometrik puanı	Kız	250	,51	6,58	1.894	.059
	Erkek	207	-,74	7,63		

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t_{455} = 1.894, p > .05$).

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir faktör olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.9.Sınıf Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Sınıf düzeylerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	F	p
	9.sınıf	131	,02	6,99		
Sosyometrik puanı	10.sınıf	119	,01	7,16	.056	.983
	11.sınıf	98	,01	7,63		
	12.sınıf	109	-,30	6,74		

Tablo 9 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{453} = .056, p > .05$).

Elde edilen bu bulgu öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyinin lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.10.“ Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

Okul türüne göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	F	p
Sosyometrik Puanı	Anadolu	92	,01	6,45		
	Meslek	98	-,22	7,57		
	Öğretmen	101	,04	8,03	.021	.999
	İmam hatip	81	-,06	5,97		
	Fen	85	-,07	7,17		

Tablo 10 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F_{453} = .021$, $p > .05$).

Elde edilen bu bulgu öğrenim görülmekte olan okul türünün lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.11.“ Barınma Yerine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puanları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında barınma yerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Barınma yerine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puanları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	X	Ss	t	p
Sosyometrik Puan	Ailesiyle	332	,04	7,18	.526	.599
	Yurtta	125	-,34	6,89		

Tablo 11 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamalarının barınma yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{455} = .526$, $p > .05$).

Elde edilen bu bulgu öğrenim barınılan yer değişkeninin lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.12.“ Anne Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Anne eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Sosyometrik Puanı	İlkokul	297	21,12		
	Ortaokul	67	22,14	6.487	.401
	Lise	76	25,17		

Önlisans-lisans 17 23,18

Tablo 12 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamalarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{455} = 6.487$, $p > .05$).

Elde edilen bu bulgu anne eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.13. “Baba Eğitim Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 4.13

Baba eğitim düzeyine göre lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları açısından aralarındaki farka ilişkin bulgular

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Sosyometrik puanı	İlkokul	154	24,31	4.557	.720
	Ortaokul	91	23,22		
	Lise	117	25,17		
	Önlisans-lisans	95	24,28		

Tablo 13 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamalarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{455} = 4.557$, $p > .05$).

Elde edilen bu bulgu baba eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4.14.“Lise Öğrencilerinin Sosyometrik Puan Ortalamaları İle Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımları Açısından Anlamlı Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular”

Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları ile problem çözme yaklaşımları açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 4.14:

Lise öğrencilerinin sosyometrik puan ortalamaları ile kişilerarası problem çözme yaklaşımları açısından korelasyon analizine ilişkin bulgular

	Olumsuz yaklaşım	Yapıcı yaklaşım	Kendine güvensizlik	Sorumluluk almama	Israrcı yaklaşım
Sosyometri	.006	.115*	-.003	-.039	.070

Tablo 14 incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyometrik puanları ile probleme yapıcı yaklaşım gösterme alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .115$, $p < .05$). Buna göre lise öğrencilerinin sosyometrik statülerine ilişkin puanlarının artması durumunda kişiler arası problemlere yapıcı yaklaşım gösterme davranışlarının da artacağı söylenebilir.

Buna karşın lise öğrencilerinin sosyometrik puanları ile olumsuz yaklaşım gösterme ($r = .006$, $p > .05$), kendine güvensizlik ($r = .003$, $p > .05$), sorumluluk almama ($r = .039$, $p > .05$) ve ısrarcı yaklaşım arasında ($r = .070$, $p > .05$) anlamlı düzeyli ilişkiler bulunamamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, YORUM VE ÖNERİLER

Bu bölümde lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, okuduğu okul türü, anne- baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve barınma yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacı ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri arasında sosyometrik statülerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri arasında sosyometrik statülerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre yapıcı problem çözme alt boyutunda ve sorumluluk almama alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde yapıcı problem çözme alt boyutunda popüler olanların puan ortalamalarının popüler olmayanların puan ortamlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuç kişilerarası problem çözme becerisi alt boyutu olan yapıcı problem çözmenin popüler statüyü anlamlı düzeyde açıkladığı söylenebilir. Yapıcı problem çözme, kişilerarası problem yaşadığında ergenin etkili ve yapıcı bir biçimde problemi çözmesine katkı sunan duygu düşünce ve davranışlarla ilintilidir (Çam ve Tümkaya, 2007). Popüler olmak ise bireylerin anında cevap verebilecek sözlü ifade becerilerinin olması, daha kavrayışlı ve daha yüksek sosyal becerilere sahip olmasıdır. Bu sebeple popüler olan ergenlerin yapıcı problem çözme yaklaşımları popüler olmayanlara göre daha olumlu ve akılcıdır. Öte taraftan popüler olan ergenlerin anlayış yeteneklerinin yüksek olması, dışa dönük olmaları, problemi algılama ve yorumlama becerileri daha

yüksek olması kişilerarası problem çözme becerilerinin yükselmesinde bir etken olarak söylenebilir. Literatürde popüler olan ergenlerin daha iyi sosyal becerilere sahip olduğu, daha çok liderlik özelliği taşıdığı görülmektedir (Jackson ve Brocken, 1998).

Sorumluluk almama alt boyutunda ise popüler olanların aritmetik ortalamalarının popüler olmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir. Popüler olmayan ergenlerin sosyal acımazlık yönleriyle çok fazla geliştikleri bu durumun diğer ergenler tarafında dışlanıcı bir davranış olarak tepkiye neden olmaktadır. Haliyle popüler olmayan ergenlerin sorumluluk almama boyutuyla daha fazla ön planda oldukları söylenebilir.

Popüler olmayan bireylerin özellikle erkeklerin bir sorunla karşılaştıklarında, problemle baş etmek yerine sorumluluk almayarak problemden kaçındıkları, problemi görmezden geldikleri söylenebilir. Kişilerarası problem çözmede bireyin ait olma gereksinimi bireyin ait olmak istediği bir gruptan dışlandığını hissettiği zamanlarda daha iyi anlaşılır. Bireyin ailesi, okulu veya sınıfı, akranları gibi kendini ait gördüğü gruplarla ilişkilerini zayıflatmaya yönelik her girişim, sonuçta kişilerarası probleme neden olur bu durum da bireyin sorumluluk almaktan uzaklaştığını gösterir.

Öte taraftan literatürde okul yaşamına katılımın arkadaşlık ilişkilerini ve akranları tarafından kabul edilmeyi gerektirdiğini göstermektedir. Çalışmalar sevilmeyen çocukların okulu yarıda bırakma olasılığının diğer çocuklardan üç kat daha fazla olduğunu göstermiştir. Zettergen (2001) çalışmasında popüler olmayan ergenlerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın daha fazla okul problemi yaşadıklarını tespit etmiştir. Hatta sosyal kabul görmeyen ergenlerin intihar davranış eğilimlerinin sosyal kabul görenlere göre daha fazla olduğu araştırmalarda görülmektedir.

Buna karşın probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda, kendine güvensizlik alt boyutunda ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda sosyometrik statülerine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Ergenlerin sosyometrik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular ergenlerin sosyometrik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu durumu destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Uludağlı ve Uçanak, 2005; Güven, 2008; Güner, 2009; Erwin, 1994; Yoshito

and Nicki, 2011). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyet değişkeninin ergenlerin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir faktör olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında sınıf düzeylerine, okul türüne, anne-baba eğitim düzeyine ve barınma yerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyinin okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve barınma yeri lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumla ilgili olarak da yurtiçi ve yurtdışı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.1.2. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular incelendiğinde; Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin (KPÇE) etkili olmadığı düşünülen kişilerarası problem çözme alt boyutlarından biri olan Sorumluluk Almama (SA) boyutunda kadınlar anlamlı olarak erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Diğer etkili olmayan kişilerarası problem çözme alt boyutu ise probleme olumsuz yaklaşımdır. Bu boyutta da kadınlar erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Diğer taraftan, etkili kişilerarası problem çözme davranışlarını ölçtüğü düşünülen ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutudur. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, bu alt boyutta da kadınların erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde farkın kadınlar lehine olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Güçray, 2001; Düzakın (2004); Çam ve Tümkaya, 2006 ;Serin ve Derin, 2008; Nacar, 2010; Yıldırım ve diğ., 2011; Topal, 2011; Biber ve Kutluca, 2013; Engin ve Dağ, 2013; Pakaslahti ve diğ., 2002; Erwin, ve diğ., 2004; Sumı, 2012;).

Bu çalışmalarda kadınların kişilerarası problem çözme becerilerinin erkeklere kıyasla daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Fakat yapılan bazı çalışmalarda erkeklerin problem çözme becerileri kadınlara oranla daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir (D’Zurilla ve ark., 1990; Korkut, 2002).

Öte taraftan Kişilerarası Problem Çözme becerisinin etkili olduğu düşünülen Yapıcı Problem Çözme ile Kişiler Arası Problem Çözme becerisinin etkili olmadığı düşünülen Kendine Güvensizlik alt boyutlarında cinsiyet yönünden farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Terzi, 2003; Bilgin, 2010; Bal, 2013; Akpınar, 2014; Kiremitçi ve diğ., 2014).

Tüm bu bulgular kadınların etkili problem çözme davranışlarını erkeklere oranla daha fazla kullanıyor olduğu, kadınların bir problemle karşılaştıklarında probleme duyarsız kalıp problemden kaçmaktan ziyade, problemi anlamayı, problemi tanımayı, problemin yapısını ortaya koymayı, problem için çözüm üretmeyi, üretilen çözümleri genelleştirip farklı alanlarda maruz kaldığı problemleri de çözmeye çalıştıkları söylenebilir. Erkekler ise bir problemin çözümü için daha ziyade şiddete başvurdıkları, saldırganca davrandıkları, kavgacı özelliklerini daha fazla ön planda tuttukları, kısa yoldan ama yıkıcı olarak problemleri çözmeye çalıştıkları bu yüzden problem çözme becerilerinin gelişmediği söylenebilir. Bu durumu destekleyen çalışmada, probleme olumsuz yaklaşanların, akılcı problem çözme becerilerine sahip olmayanların saldırganlık eğilimlerinin yüksek olduğu da bulmuştur (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

5.1.3 Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, ergenlerin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine göre kendine güvensizlik alt boyutunda, sorumluluk almama alt boyutunda ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden tukey testi yapılmış ve kendine güvensizlik alt boyutunda 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 10. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sorumluluk almama alt boyutunda ise sadece 9. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Birel (2012) araştırmasında, kız öğrencilerin

erkek öğrencilere göre daha yüksek problem çözme becerilerine sahip olduğu, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuş ve en düşük problem çözme becerisinin 9.sınıflarda olduğu saptanmıştır. Düzakın (2004) ise 9. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyinin, 10. Sınıf öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu fakat aradaki farkın anlamlı olmadığını bulmuştur Bu durumun 9. Sınıf öğrencilerinin ortaokuldan liseye geçişlerinde ortam değiştirmeleri bunun yanında farklı kültürlerden birçok bireyin bir araya gelmesiyle ergenin sağlıklı ilişkiler geliştirmesi engellenmiş olabilir.

Israrcı yaklaşım alt boyutunda ise 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 12. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim öğretim ortamlarında problem çözme becerilerinin etkin olarak kazanıldığı, bireylerin diğer bireyleri gözlemleyerek problemlerine alternatif çözümler getirdiği hatta bireyin bulunduğu sınıf düzeyinin üst sınıfındaki bireylerin problem çözme deneyimlerinden faydalandığı bilinen bir durumdur. Fakat sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha etkin problem çözme becerilerine sahip olması beklenirken tam tersi bir durum gözlemlendiği, bu öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin daha ziyade teorik olduğu, bilgilerin uygulamaya veya uygulanabilirlik içerikte olmadığını düşündürebilir.

5.1.4. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri arasında okul türüne göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre yapıcı problem çözme yaklaşımı alt boyutunda, kendine güvensizlik alt boyutunda ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmaların kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve yapıcı problem çözme yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde ve imam hatip lisesinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Kendine güvensizlik alt boyutunda ve ısrarcı yaklaşım alt boyutunda Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin puan ortalamalarının meslek lisesinde, öğretmen lisesinde, imam hatip lisesinde ve fen lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Düzakın (2004) araştırmasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyinin, genel lise öğrencilerinden yüksek bulunduğu bu durumun Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin akademik başarısı ve bilişsel yetilerinin genel lisedeki yaşlılarından yüksek olmasına bağlamaktadır. Yılmaz (2013) araştırmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit etmekle birlikte, Anadolu Lisesi öğrencilerinin problem çözme becerileri, meslek ve genel lise öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Öte taraftan Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınavla yerleştirildiği düşünüldüğünde akademik başarının problem çözmei kolaylaştırdığı söylenebilir.

Okul türü ile problem çözme arasında farkın olmadığını bulan araştırmalarda biri olan Yıldırım ve diğerleri (2011), Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri algıları Anadolu Lisesi ve düz lisede okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına göre yüksek bulunmuş fakat okul türü ile problem çözme becerisi arasındaki farkın anlamsız olduğu belirtmişler.

5.1.5. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında barınma yerine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin sorumluluk almama alt boyutunda barınma yerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde ailesinin yanında kalanların aritmetik ortalamasının 14.24 ve yurtda kalanların aritmetik ortalamasının 12.89 olduğu ve ailesinin yanında kalanların puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Ağır (2007)' ın araştırmasında da ailesinin yanında kalan öğrencilerin problem çözme envanteri aritmetik ortalaması 88,70, yurtda kalan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından 86,67 daha yüksek bulunmuştur. Bu durum araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgu ailesinin yanında kalan ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ailesinin yanında kalan ergenlerin fırsatları değerlendirme ve psikolojik doyumları daha

yüksek olduğundan sorumluluk alma daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yurtta kalan ergenlerin baş etmesi gereken problem çeşidinin daha fazla oluşu, yurtta kalmanın belli kurallar etrafında yoğunlaşması, bireyin kendini gerçekleştirmesinin daha zor olması, problemlerini mantıksal çerçevede çözme gerekliliği ergenin problem çözme becerilerini daha da arttıracakı söylenebilir.

Sonuç olarak; yurtta kalan ergenlerin kişilerarası problem becerilerinin ailesinin yanında kalan ergenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.6. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında anne eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının anne eğitim düzeylerine göre probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda, yapıcı yaklaşım alt boyutunda ve sorumluluk almama alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir.

Probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkokul olanların puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi lise ve anne eğitim düzeyi ön lisans- lisans olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Aslan (2009) yaptığı araştırmada da, probleme olumsuz yaklaşımın anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı, anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım puanları annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte literatürde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre kişilerarası problem becerilerinin farklılaşmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Serin ve Derin, 2008; Gölgeleyen, 2011; Korkut 2002).

Sorumluluk almama alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ortaokul ve ön lisans- lisans olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yapıcı yaklaşım alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkokul olanların puan ortalamasının anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular kişilerarası problem çözme becerilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya koymuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının annesi ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum eğitim seviyesi düşük annelere sahip öğrencilerin problem çözme mantıksal-bilimsel çerçevede değil de daha ziyade kültürel ve alışkanlıklar sonucu oluşmuş davranışlarla çözmeye çalıştıkları, bir problemle karşılaştıklarında annelerinin kullanmış oldukları geleneksel metotları izleyerek problemlerini çözdükleri söylenebilir.

5.1.7. Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında baba eğitim düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmış ve elde edilen bulgular;

Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının baba eğitim düzeylerine göre sadece yapıcı yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bulgu ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yıldırım ve diğerleri (2011) araştırmalarında, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerisi algıları babaları ilk ve orta öğretim mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarına göre daha yüksek bulunmuş olup bu durum eğitim düzeyi yönünden çalışmamızla çelişse de babanın eğitim durumu ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu bu yönüyle de çalışmayla paralellik göstermektedir. Çağlayan ve diğerleri (2008) spor yapan lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç elde edilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırmada babanın öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup çocukların problem çözme becerileri babanın öğrenim düzenin yükselmesine paralel olarak arttığı görülmüştür. Buna göre baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetkin algıladıkları bulunmuştur.

Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin problem yapıcı yaklaşımları aile bireyleri arasındaki iletişimin ve etkileşimin güçlü olduğunu, her aile bireyinin fikrine gerekli önemin verildiği söylenebilir. Bireyin olumlu problem çözme yaklaşımı geliştirmesi bireyin içinde yaşadığı demokratik aile ortamları etkiler, demokratik aile ortamları aile bireylerinin eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak gelişir fakat tümüyle etkili faktörler değildir. Bu sebeple eğitim seviyesi düşük aile ortamlarında da problem çözme becerilerinin gelişmesi mümkündür.

Probleme olumsuz yaklaşım alt boyutunda, kendine güvensizlik alt boyutunda, sorumluluk almama alt boyutunda ve ısrarlı yaklaşım alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Bununla birlikte literatürde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre kişilerarası problem becerilerinin farklılaşmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Serin ve Derin, 2008; Gölgeleyen, 2011; Korkut 2002; Arslan, 2009; Topal, 2011; Açık, 2008).

Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında sınıf düzeylerine, okul türüne, anne-baba eğitim düzeyine ve barınma yerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu öğrenim görülmekte olan sınıf düzeyinin okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve barınma yeri lise öğrencilerinin sosyometrik puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştıran bir etmen olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumla ilgili olarak da yurtiçi ve yurtdışı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.2 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Öğrencilerin sosyometrik statülerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini etkileyen farklı değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmanın daha geniş ve farklı gruplar üzerinde yapılması önerilebilir.
2. Kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyometrik statüler arasındaki ilişkileri ortaya çıkaracak deneysel araştırmalar yapılması önerilebilir.
3. Lise öğrencilerinin sosyometrik puanları arasında cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, okul türüne, anne-baba eğitim durumuna ve barınma yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın nedenlerini belirleyecek araştırmaların yapılması önerilebilir.
4. Araştırma Bingöl il merkezindeki liselerde yapılmıştır. Bu nedene daha genelleyebilir sonuçlar için araştırmanın birçok ilden elde edilecek olan veriler ile tekrarlanması önerilebilir.
5. Araştırmada, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim durumu ve barınma yeri değişken olarak kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda SED, anne-baba tutumları, yaş değişkenleri ile çalışılması önerilebilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler

1. Eğitim müfredatı içerisine her sınıf düzeyindeki öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmelidir. Hatta konunun öneminin daha iyi anlaşılması ve problem çözme beceri uygulamalarının süreklilik arz etmesi için okullarda ‘kişilerarası problem çözme becerileri’ ders olarak okutulması önerilebilir.
2. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmek ve bu becerileri daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak adına öğretmenlerin, özellikle okul psikolojik danışmanların konuyla ilgili hizmet içi eğitime tabi tutulmaları önerilebilir.
3. Araştırmada ele alınan kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgili hem öğretmenler hem de öğrenciler için, özellikle ergenler için el kitapçıkları oluşturularak bu bireylerin hizmetine sunulabilir.

4. Sosyometrik statüler içerisinde yer alan popüler olmayan öğrencilerin akranları tarafından düşük düzeyde kabul gördüklerinden bu öğrenciler ruh sağlığı açısından risk altındadırlar. Bu sebeple bu öğrencilerle ilgili hem psikolojik yardım desteği sunulması hem de sistematik yardım programlarına katılmalarının desteklenmesi önerilebilir.
5. Sosyometrik statüler içerisinde yer alan popüler olmayan öğrencilerin akranları tarafından düşük düzeyde kabul gördükleri için bu bireylerin etkili iletişim kurma becerileri ve özellikle kişiler arası problem çözme becerileri geliştirici müdahale programlarına dahil edilmelerinin bu öğrencilere yaşama daha olumlu bakmaları, iletişim becerilerinin geliştirilmeleri noktasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Adair, J. (2000). Karar verme ve problem çözme (Çev. Nurdan Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık
- Ağır, M (2007). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi, İstanbul üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul
- Akkan, H. (2012). Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Akpınar, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisan Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (14), 83-98
- Albayrak, Y. (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Amidon, E.J. ve Hoffman, C. (1957) Can teachers help the socially rejected? Elementary School Journal, 66, 149-154.
- Ançel, G. (2014). Hemşirelik öğrencilerinde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi ve öz-yeterlik inancına etkisi. International Ejer Congress 2014 Bildiri Özetleri

- Andrews, M., Ainley, M. ve Frydenberg, E. (2004). Adolescent engagement with problem solving tasks: the role of coping style, self-efficacy, and emotions, paper presented at the AARE International Conference.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005b). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.
- Arkonaç, S.A. (1998). Psikoloji zihin süreçleri bilimi, İstanbul: Alfa Yayınları
- Aslan, S. (2008). Farklı sosyometrik statüdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya
- Arslan, Ç., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 379-388.
- Arslan, E., Arslan, Ç. ve Arı, R. (2012). Kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının, bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 7-23
- Atkinson, R.L. , Atkinson, R.C. ve Hilgard, E.R. , (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev. K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar
- Aydoğan, Y. (2012). Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi. Ankara: Özgün Kök Yayıncılık
- Aydın, M. (2009). Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları
- Bal, Ö. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki

ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara

Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt Sosyoekonomik Düzeydeki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerini Yordayan Değişkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9 (2),401-447

Bedel, A. (2011). Kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Belzer, K. D., D’Zurilla, T. J., ve Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. Personality and Individual Differences, (33) 573-585.

Biber, A. Ç., ve Kutluca, A. Y. (2013). Farklı Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Bingham, A. (1971). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Birel, S. (2012). Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyler. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

Bogo, Y. ve Kelly, S. (2000). Problem solving paradigm college teaching, Vol: 48.

Bonney, M.R. (1971) Assessment of efforts to aid socially isolated elementary school pupils. Journal of Educational Research, (64) 345-364

- Brochin, H. A. and Wasik, B. H (1992). Comparison of Interpersonal Cognitive Problem-solving Skills of Preschoolers with Different Sociometric Status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (4), 377-391.
- Bruning R.H., Schraw G.J. ve Norby M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim (Çev. Zehra Nur Ersözlü ve Rıza Ülker). Ankara: Nobel Yayınları
- Bruyn, E. H. and Boom, D. C. (2005). Interpersonal Behavior, Peer Popularity, and Self-esteem in Early Adolescence. *Social Development*, 14(4), 555-573.
- Coie, D., Dodge, K.A. ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of socialstatus: A crossage perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2008) Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 (1), 1-16.
- Çalık, Sezgin ve Çalık (2013). Yönetimde problem çözme. Ankara: Pegem Yayınları
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, (2), 119-132. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Muğla, 13-15 Eylül 2006.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Developing the interpersonal problem solving inventory (IPSI): The validity and reliability process. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 28(3), 95-111.
- Çekici, F. (2009). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve

düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Çivilidağ, A. (2013). Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayınları

Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (7), 41-49

Danışık, N. D. (2005). Ergenlerin sürekli öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. Elementary Education Online, 7(1), 127-140, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Demir, S. (2006). Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Dixon, W. A., Heppner, P. P. ve Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. Journal of Counseling Psychology, 38(1), 51-56.

Dixon, D. N., Heppner, P. P., Petersen C. H., ve Ronning R. R. (1979). Problem solving work shop training. Journal of Counseling Psychology, 26 (2), 133-139.

Dökmen, Ü. (2013). Sosyometri ve Psikodrama. İstanbul: Remzi Kitapevi

Düzakın S. (2004). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), Social problem solving: Theory, research, and training. Washington, DC: American Psychological Association

- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C ve J. Sanna, L. J (2003). Self-esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression In College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- Erden, Münire ve Y.Akman (1998). Eğitim Psikolojisi/Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erdoğan, A. (2013). Sosyometrinin doğuşu ve gelişimi, *Sosyoloji Dergisi*, 3 (27), 387-414
- Ergin, B. E. ve Dağ, İ. (2014). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 36-45
- Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erwin, E. J. (1993). The philosophy and status of inclusion. *Envision: A publication of The Lighthouse National Center for Vision and Child Development*, 1, 3-4
- Erwin, P.G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: a meta analitic study, *Counselling Psychology Quarterly*, 7(3), 1-6.
- Erwin, P. G., Firth, K., and Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138(2), 185-192.
- Eskin, M. (2011). Sorun çözme terapisi. Ankara: HYB Basım Yayın
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur). Ankara: İmge Kitap Evi.

- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 167-173
- Gellis ZD, Bruce ML. (2011). Problem solving therapy for subthreshold depression in home healthcare patients with cardiovascular disease. Am J Geriatr Psychiatry, 18(6), 464-74.
- Ghahramanlou-Holloway M, Bhar SS, Brown GK, Olsen C, Beck AT. (2012). Changes in problemsolving appraisal after cognitive therapy for the prevention of suicide. Psychol Med, 42(6):1185-1193
- Gölgeleyen (2011). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(8).
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (22), 82-93
- Gülay, H. (2010). Picture sociometric scale's reliability and validity studies for first and second grades students in primary school. The Journal of International Social Research, 3 (11), 1-19
- Güner, F. (2009). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars
- Güven, M. (2008). Programda öğretme öğrenme süreci- Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Bilal Duman). Ankara: Maya Akademi
- Güven, İ. G. (2008). Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Hamarta, E (2009), Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından incelenmesi. Elementary Education Online, 8(3), 729-740. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Hatipoğlu Sümer, Z. (1999) The Effect of Social Skills Training on Perceived Dimensions of Social Skills and Sociometric Status of Primary School Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Heppner, P.P. (1978). A Review of the Problem-Solving Literature and Its Relationship to the Counseling Process. Journal of Counseling Psychology, 25, (5), 366-375
- Heppner, P. P. ve Petersen, H. C. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. Journal Of Counselling Psychologist, 29, 67-68
- Heppner, P. P., Heppner, M. J., Ferrari, L., Cieno, P. ve Picotti, M. (2011). Helping People Navigate Their Careers Through Problem Solving, Challenges And New Horizons, Italy
- Heppner, P. P., Witty, T. E., ve Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. Counseling Psychologist, 32(3), 344-428.
- Heppner, P. P., Cook, S. W., Strozier, A.L. and Heppner, M.J (1991). An Investigation of Coping Styles and Gender Differences With Farmers in Career Transition, Journal of Counseling Psychology, 38 (2), 167-174
- Jackson, L.D. ve Brocken, B.A. (1998). Relationship between students' social status and global and domain specific self concepts. Journal of school psychology, 36(2), 233-246.
- Jayanthi, M. ve Friend, M. (1992) Interpersonal Problem Solving: A Selective Literature Review to Guide Practice. Journal of Educational and Psychological Consultation. 3 (1) 41-42
- Kalaycı (2001). Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Ankara: Gazi Kitap Evi

- Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 23, 7-19
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2008). Sociometric status and life satisfaction among Turkish elementary school students. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 32, 69-82.
- Kellermann, P. F ve Hudgins, (2013). Travmadan Sağkalanlarla Psikodrama, Acıyı Eyleme Dökmek, (Ed. Süheyla Ünal). Ankara: Nobel Yayınları
- Kendall, P.C. ve Fischler, G.L. (1984). “Behavioral and Adjustment Correlates of Problem Solving: Validation Analyses of Interpersonal Cognitive Problem Solving Measures”. Child Development, 55, 879- 892.
- Kiremitci, O. , Canpolat, A.M. ve Yıldız, L. (2014). Çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi: beden eğitimi öğretmen adayları üzerine inceleme. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 17-24
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.
- Koivusaari, R. (2004) “Children’s Sociometric Membership Group Computer and Supported Interaction in School Settings”. Educational Psychology, 24 (3) , 359 – 373
- Köknal, Ö. (2010), Anne-baba okulu. İstanbul: Remzi Kitap Evi
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- La fontance, K.M. (1999). Childrens’ interpersonal, perceptions as a function of sociometric and peer perceived popularity. Journal of Genetic Psychology, 2, 160
- Li-hui, S., Mei-Fang, W. and Liang, Y (2010). Interpersonal cognitive problem-solving skills training of preschoolers with different sociometric status.. Chinese Journal of Clinical Psychology, Vol 18(4), 535-538.
- Londahl, E. A. Tverskoy, A. And D’Zurilla, T. J. (2005). The relations of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships. Cognitive Therapy and Research, 29 (4), 445-462.

- Lumsdaine, E. And Lumsdaine, M. (1995). *Creative Problem Solving: Thinking Skillsfor a Changing World*. New York and Singapore: McGraw-Hill
- Mayeux L., Bellmore A.D. and Cillessen A.H.(2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *Journal of Genetic Psychology*. 168(4), 401–424.
- Moreno, J.L. (1963). *Sosyometrinin Temelleri*, (Çev:N.Ş. Kösemihal), İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Moreno, Z.T., Blomkvist, L.D. ve Rützel, T. (2013). Psikodram- artı gerçeklik ve iyileştirme sanatı (Çev; Barış Şimşek). Ankara: Nobel Yayınları, 1, 92-113
- Morganett, R. S. (2005). Yaşam becerileri-ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları (Çev; Sonay Güçraç, Alim Kaya, Mesut Saçkes). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Morgan, C. T. (1999). Psikolojiye Giriş (Çev: H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Sahin, B. Tekin, R. Eski, A.Gülerce, G. Acar, R. Coştur, İ. Dinç, G. Uraz). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 14, 149-151
- Morris C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (Çev. H. B. Ayva Işık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Nacar, F.S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. (2009). *Problem solving therapy*, Washington, DC: American Psychological Association
- Nezu, M.,Nezu C. M. ve Lombardo, E. R. (2001). Managing stress through problem solving. *Stres News*, 13 (3), 11-14.
- 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
- Ollendick, T. H., Weist, M.D., Borden, M.C. and Greene, W.R (1992). Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal. Study *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1) ,80-87

- Oral, V. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Özkan, A. (2008). Sosyometrinin Türkiye’deki tarihi. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6, (11)251-268
- Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları, 3, 5-10
- Özdil, 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
- Özbay, Y. (2002). Kişisel rehberlik, psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Pakaslahti, L., Karajalainen, A. and Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationship between adolescent prosocial problem-solving, strategies, prosocial behavior, and social acceptance. International Journal of Behavioral Development, 26(2), 137-144
- Parkhurst, J.T. ve Asher, S.R. (1992). Peer rejection and middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. Developmental Psychology, 28(2), 231-241.
- Paul, R. ve Elder, L.(2014). Critical Thinking- Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life (Çev; Esra Arslan ve Gamze Sart)Ankara: Nobel Yayınları, 3, 206-222
- Pekel, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık, akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/mağdur davranış türleri. Türk Psikoloji Dergisi. 20 (56), 77-92.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. Türk Psikoloji Yazıları, 12 (23), 14-24

- Pellegrini, D.S. ve Urbain, E.S. (1986). An Evaluation of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children. *Child Psychology and Psychiatry*. 26, (1) 17-41.
- Rixon, R. And Erwin, P. G. (1999). Measures of effectiveness in a short-term interpersonal cognitive problem solving programme. *Counselling Psychology Quarterly*, 12 (1), 87-93.
- Rodkin, P. C., ve Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Rosen D, Morse JQ ve Reynolds CF. (2011). Adapting problem-solving therapy for depressed older adults in methadone maintenance treatment. *J Subst Abuse Treat*, 40(2):132-141.
- Rubin, K.H., Daniels-Beirness, T. and Hayvren, M. (1982). Social and social cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 14, 338-348.
- Sardoğan, M. E. , Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1), 78-97.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum
- Senemoğlu. N. (2001). Gelişim Öğretme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi, 3, 259-260
- Serin, N. B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18
- Steinberg, L. (2013). Ergenlik (Ed. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi

- Stice, J.E. (1990). Teaching problem solving chemical engineering the universty of Texas Austin (avalaibleat.[http://wwwcsi.union.edu/educal /problem solving/stice_ps.](http://wwwcsi.union.edu/educal/problem%20solving/stice_ps))
- Subaşı, G. (2009). Ergenlerde Sosyometrik Statü Gruplarına Göre Sosyal Kaygı Farklılıkları ve Akran İlişkileri. Ege Eğitim Dergisi,10 (1), 114-1361
- Sumi, K. (2012). Relationship of social problem-solving ability with interpersonal relationships: a prospective study among japanese women and men, nagoya institute of technology, 111, (3), 929-937
- Svaldi, J., Dorn, C. and Trentowska, M. (2010), Effectiveness for interpersonal problem-solving is reduced in women with binge eating disorder, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, University of Freiburg, Germany
- Swets, P. W.(1998). Ergen çocuğunuzla konuşma sanatı. İstanbul: Varlık / Özel Yayınları,.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı Düşünce. Ankara: Özgür Yayın- Dağıtım
- Şatıroğlu, A. (2000). J. L. Moreno ve Sosyometri Üzerine. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi, 3, (5),112-125
- Şahin, N., Şahin, N. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. Cognitive Therapy and Research, 17, 379-396.
- Tarhan, A. ve Kolayış, H. (2013). Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitapçığı, 6,174-180
- Terzi, S. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2), 221-232.
- Thompson, M. , O'Neill Grace, C. ve Cohen, L.J. (2002). Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri (Çev. Ekin N. Boylu). Ankara: Arkadaş Yayınevi

- Topal, H.(2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Uz Baş, A. , Canel, N., Çetinkaya, B., İmamoğlu S., Kabasakal, Z., Siyez, D., Tuzcuoğlu, S. ve Yüksel, M. (2007). Rehberlik (Editör; Betül Aydın). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Van't Hof E, Stein DJ, Marks I, Tomlinson M, Cuijpers P.(2011). The effectiveness of problem solving therapy in deprived South African communities: results from a pilot study. BMC Psychiatry, 11, 156-163
- Vekli, G. S. ve Paliç, G. (2012). Lise Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi. Journal Of Educational And Instructional Studies In The World, 1(2), 2146-7463
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi, Toplum ve Sosyal Hizmet, (18), 1, 49-67
- Yavuzer, H. (2000). Okulçağı çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, Y. (2013), Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2), 767-780
- Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (2002). Rehberlik. Konya: Çizgi Kitap Evi Yayınları
- Yoon, K. L. and Joormann, J. (2012). Is timing everything? Sequential effects of rumination and distraction on interpersonal problem solving. Cognitive therapy and research, 36(3), 165-172.

- Yoshito and Nicki (2011). The significance of cross-racial/ethnic friendships: Associations with peer victimization, peer support, sociometric status, and classroom diversity. *Developmental Psychology*. 47(6), 1763-1775.
- Youssef-Shalala, A., Ayres, P., Schubert, C. and Sweller, J. (2014). Using a general problem-solving strategy to promote transfer. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20(3), 215
- Yüksel, Ç. (2008), Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Zettergen, P. (2001). Peer rejection and future school adjustment. Licentiate Thesis. Department of Psychology. Stockholm University. S-1 06 91 Stockholm
- Wentzel, K.R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.

EKLER

EK 1. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Aşağıda kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmeniz istenmektedir. Her ifade için sadece bir yeri işaretlemeye ve hiçbir ifadeyi bos bırakmamaya özen gösteriniz. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

İfade size ne kadar uygun?

Hiç Uygun Değil (1), Biraz Uygun (2), Uygun (3), Çoğunlukla Uygun (4), Tamamıyla Uygun (5)

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1. Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yasadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
2. Problem yasadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
3. Problem yasadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	()	()	()	()	()
4. Bir problemi çözerken "mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım" diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
5. Bir problem yasadığımda kendimi çaresiz hissedirim.	()	()	()	()	()
6. Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	()	()	()	()	()
7. Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.	()	()	()	()	()
8. Bir sorun yasadığımda hemen kendimi suçlarım.	()	()	()	()	()
9. Bir problem yasadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissedirim.	()	()	()	()	()
10. Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	()	()	()	()	()
11. Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.	()	()	()	()	()
12. Bir problem yasadığımda, bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yasayım.	()	()	()	()	()
13. Yasadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
14. Bir problem durumunda, problem yasadığım kişinin problemle ilgili neler düşünebilir olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
15. Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
16. Yasadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	()	()	()	()	()
17. Bir problem yasadığımda öfkelenirim.	()	()	()	()	()
18. Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.	()	()	()	()	()
19. Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yasadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.	()	()	()	()	()
20. Ne yaparsam yapayım kişilerarası ilişkilerimde yasayacağım bir problemin önüne geçemem.	()	()	()	()	()
21. Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip ıste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	()	()	()	()	()
22. Bir sorun yasadığımda bastan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
23. Kişilerarası ilişkilerde problem yasadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.	()	()	()	()	()
24. Bir sorun yasadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.	()	()	()	()	()
25. Yasadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yasadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.	()	()	()	()	()
26. Kişilerarası bir sorun yasadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.	()	()	()	()	()
27. Bir sorun yasadığımda, onu çözmek konusunda kendimden kuşulanırım.	()	()	()	()	()
28. Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yasadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.	()	()	()	()	()
29. Problemi çözerken attığım her adımdan, karşımdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
30. Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yasadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.	()	()	()	()	()
31. Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.	()	()	()	()	()
32. Bir problem yasadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.	()	()	()	()	()
33. Çözümediğim bir sorun olduğunda o anda "orada olmamak, birden yok olmak" isterim.	()	()	()	()	()
34. Bir problem yasadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacım olduğunu araştırırım.	()	()	()	()	()
35. Yasadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.	()	()	()	()	()
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.	()	()	()	()	()
37. Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.	()	()	()	()	()
38. Biriyle bir problem yasadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	()	()	()	()	()
39. Bir problem yasadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.	()	()	()	()	()
40. Problemi yakınlarımla yasıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.	()	()	()	()	()
41. Eğer yasadığım problem büyükse dünya basıma yıkılmış gibi hissedirim.	()	()	()	()	()
42. Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.	()	()	()	()	()
43. Bir problem yasadığımda "her kötü şey beni bulur" diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
44. Kişilerarası bir problem yasadığımda, problemi çözebilme için araya başkalarını sokarım.	()	()	()	()	()
45. Bir problem yasadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.	()	()	()	()	()
46. Bir problem yasadığımda problem çözülünceye kadar inatla üstüne giderim.	()	()	()	()	()
47. Problemlerle karşılaştığımda "keşke hiçbir zaman sorun yaşamasam" diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
48. Bir problem yasıyorsam çözülünceye kadar bunun dışında hiçbir şey dikkatimi yoğunlaştıramam.	()	()	()	()	()
49. Yasadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yasadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.	()	()	()	()	()
50. Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar veremeyecek bir şekilde çözerim.	()	()	()	()	()

EK-2. SOSYOMETRİ

Adım:

Soyadım:

Numaram:

Sınıfım:

Okulum:

Önemli! Vereceğiniz yanıtlar hiç kimseyle paylaşılmayacak ve araştırmacı dışında hiç kimse verdiğiniz cevapları bilmeyecektir.

Sınıfınızda en çok sevdiğiniz 3 arkadaşınızın isim ve soy isimlerini aşağıdaki tercih satırlarına yazınız. (Lütfen sadece sınıfınızdaki kişileri yazınız!)

1. Tercihim.....

2. Tercihim.....

3. Tercihim.....

Sınıfınızda en az sevdiğiniz 3 arkadaşınızın isim ve soy isimlerini aşağıdaki tercih satırlarına yazınız. (Lütfen sadece sınıfınızdaki kişileri yazınız!)

1. Tercihim.....

2. Tercihim.....

3. Tercihim.....

Vaktinizi ayırıp ilgiyle yanıtladığınız için teşekkür ederim

EK-3.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir. Bu bilgilerden size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantezin içerisine (x) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz Kız () Erkek ()
2. Sınıfınız 1() 2 () 3() 4 ()
3. Okuduğunuz okul :.....
4. Barınma yeriniz : () yurтта () Ailemle birlikte
5. Annenin Öğrenim Durumu

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise

() Üniversite ya da önlisans

6. Babanın Öğrenim Durumu

() İlkokul Mezunu

() Ortaokul Mezunu

() Lise

() Üniversite ya da önlisans

EK-4. İZİN BELGESİ

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-1029
 Konu : Tez Çalışması

18.04.2014 * 9105

BİNGÖL VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mahsun AVCI'nın *"Engellilerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri İle Sosyometrik Statüleri Arasında İlişkilerin İncelenmesi "* konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek bir örneği ekte sunulan anket uygulamasını 11/04/2014-15/06/2014 tarihleri arasında İliniz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede isimleri bulunan liselerde yapması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgililere emir ve müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Ömer İrfan KÜFREVİOĞLU
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Eki:28

10197

22.04.2014

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 ERZURUM
 Telefon: (0442) 2311601-2311343 (Büro) Faks: (0442) 2361916
 e-posta: odaire@atauni.edu.tr



ÖZ GEÇMİŞ

1977 yılında Bingöl’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Bingöl’de tamamladı. 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden mezun oldu ve 2006 yılında Bingöl Solhan İlçesi Solhan Lisesinde Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak göreve başladı. Halen Bingöl Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yapmakta.

