



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
RUH SAĞLIĞI ve HASTALIKLARI HEMŞİRELİĞİ
ANABİLİM DALI
HRS-YL-2013-002

**LİSE ÖĞRENCİSİ ERKEK ERGENLERDE PROBLEM
ÇÖZME EĞİTİMİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ,
KİŞİLERARASI İLİŞKİ TARZI VE ÖFKE KONTROLÜ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Şerife ÇETİNKAYA

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Filiz ADANA**

AYDIN-2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
RUH SAĞLIĞI ve HASTALIKLARI HEMŞİRELİĞİ
ANABİLİM DALI
HRS-YL-2013-002

**LİSE ÖĞRENCİSİ ERKEK ERGENLERDE PROBLEM
ÇÖZME EĞİTİMİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ,
KİŞİLERARASI İLİŞKİ TARZI VE ÖFKE KONTROLÜ
ÜZERİNE ETKİSİ**

Şerife ÇETİNKAYA

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Filiz ADANA

AYDIN-2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın Sağlık Yüksekokulu, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora Programı öğrencisi tarafından hazırlanan “**Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi**” başlıklı tez, 10/09/2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Ünvanı, Adı ve Soyadı:</u>	<u>Üniversitesi:</u>
1. Jüri Başkanı.....	Yrd. Doç. Dr. Filiz Adana
2. Üye.....	Doç. Dr. Fatma Demirkıran
3. Üye.....	Doç Dr. Hülya Arslantaş
4.
5.

İmzası:


Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans/Doktora Tezi Enstitüsü Yönetim KurulununSayılı kararıyla.....tarihinde onaylanmıştır.

Prof.Dr. Sacide KARAKAŞ

Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın Sağlık Yüksekokulu, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora Programı öğrencisi tarafından hazırlanan “Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi” başlıklı tez, 10/09/2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Ünvanı, Adı ve Soyadı:</u>	<u>Üniversitesi:</u>	<u>İmzası:</u>
1. Juri Başkanı.....	Yrd. Doç. Dr. Filiz Adana	
2. Üye.....	Doç. Dr. Fatma Demirkıran	
3. Üye.....	Doç Dr. Hülya Arslantaş	
4.	
5.	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans/Doktora Tezi Enstitüsü Yönetim KurulununSayılı kararıyla.....tarihinde onaylanmıştır.

Prof.Dr. Sacide KARAKAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsan doğumdan ölüme kadar, birey olarak yaşadığı toplumda çok farklı ilişkiler örüntüsü içinde yaşar. Bireyin çevresi ile kurduğu uyumlu ilişkilerin psikolojik, sosyal ve düşünsel açıdan sağlıklı gelişimine etkisi büyüktür. İletişim kurma becerimiz büyük oranda kişisel mutluluğumuzun belirleyicisidir. Her birey özünde diğerinden farklı olsa da insan ruhunun en derin ihtiyaçlarından biridir anlaşılma. Her birey farklı değerlere, inançlara, bakış açılarına ve gereksinimlere sahiptir. Bu nedenle kişiler arasında çeşitli konularda çatışmaların çıkma olasılığı yüksektir. Bireylerin yaşadıkları çatışmaları barışçıl ve yapıcı yollarla yönetmelerinde ve gereksinimlerini karşılayacak sonuçlara ulaşmalarında, yapılandırılmış bir eğitim programı çerçevesinde kazanacakları kişilerarası ilişkileri geliştirme, öfke yönetimi, problem çözme becerileri ile önemli bir adım atılmış olacağı düşüncesindeyim. Bireyin daha mutlu bir yaşam sürmesi amacıyla çatışmalarını çözmelerine yardımcı olması için geliştirilen eğitim programını literatüre kazandıran bu çalışmada birçok kişinin desteği ve yardımı bulunmaktadır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırma süreci boyunca hem akademik anlamda hem de öğrencilik hayatım boyunca bana yol gösterici olan, çalışma süresince yardım ve desteğini esirgemeyen, eleştirileriyle her zaman farklı bir bakış açısı görmemi sağlayan, yüksek lisans eğitimimin başlangıcında tanıdığım, her zaman dürüst, anlayışlı ve mütevazî tavırları ile anacağım ve yolunda ilerlemeyi seçtiğim, planlama ve düşünsel anlamda ufkumu açan, daha iyiyi hedefleyen, akademik katkılarıyla kendisinden çok şey öğrendiğim, titiz çalışma alışkanlığı edinmemi sağlayan ve öğrencisi olmakla gurur duyduğum çok değerli danışmanım Yard. Doç. Dr. Filiz ADANA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca çalışmalarımnda beni yönlendiren, destekleyen, her türlü önerileri ve bilgilerinden yararlandığım hocalarım Doç Dr. Fatma DEMİRKIRAN ve Doç Dr. Hülya ARSLANTAŞ'a gösterdikleri sabır, özveri, anlayış ve destek için ayrı ayrı teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışmamın uygulama aşamasında benimle iş birliği yapan, okulun her türlü olanağını kullanımına açan özellikle okul müdür yardımcısı Ali KARAGÖZ'e konferans salonunu projemizin çalışma alanı olarak kullanıma açtığı, asla “Yorgunum.”, “Olmaz.”, “Yapamam.”,

“Bu benim işim değil ki!” demediği, organizasyonu, anlayışı, sabrı, özverisi için teşekkür ederim.

Eğitimimize katılımı ve katkılarından dolayı uygulama yapılan öğrencilerime; kendilerinden biri gibi hissetmemiz için her imkanı sunan okul idarecilerine, çalışmalarımızda yanımızda bulunan ve destekleyen öğretmenlere teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında duygusal, düşünsel desteğini benden esirgemeyen, verdiği moral ve motivasyona hayran kaldığım, içtenliği ile her zaman yanımda olan Pelin ŞAHİN’e, bu sayfaya yazmakla isimlerini sığdıramayacağım sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana hep destek veren, sevgisini, anlayışını hiç esirgemeyen, her an yanımda olup bana hep güvendiği için canım anneme ve babama, kardeşlerime sevgilerimi, şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamıma girdiği andan beri gösterdiği sonsuz anlayışla bana destek olan, bana güvenen ve güven veren, çalışmamın en zor ve en stresli aşamalarında dahi ilgisi, desteği, sabrı, sevgisi, hoşgörüsü ve en önemlisi varlığıyla yanımda olan ve hayatım boyunca da olmasını istediğim Altan ÖZTABAN’a en içten ve sevgi dolu teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezi, bana her zaman inanmış olan, bana sevgi ve hoşgörüsüyle ışık tutan kıymetlim abim Hüseyin Yılmaz’ın aziz hatırasına armağan etmek istiyorum.

Çalışma Adnan Menderes Üniversitesi kapsamında ASYO-12008 proje kodu ile desteklenmiştir, teşekkürlerimi iletirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
EKLER DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Ergenlik Dönemi ve Ergenliğe Kuramsal Bakış	6
1.1.2. Ergenlik Döneminde Öfke, Kişilerarası İlişkiler ve Problem Çözme	9
1.2. Erkek Ergenler	12
1.3. Problem ve Problem Çözme	15
1.3.1. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Açıklamalar	20
1.3.1.2. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	20
1.3.1.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı	21
1.3.1.4. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı	22
1.3.1.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	22
1.3.1.6. Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı	23
1.3.1.7. Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme	24
1.3.1.8. İlişkisel/Problem Çözme Modeli	24
1.3.1.9. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım (Problem Çözme Terapisi)	26
1.3.1.10. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli	35
1.3.1.11. Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli	37
1.3.1.12. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı	38
1.3.2 Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	40
1.3.2.1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
1.3.2.2. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
1.4. Öfke	50
1.4.1. Öfke Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar	54
1.4.1.1. Biyolojik Yaklaşım	54
1.4.1.2. Davranışçı Yaklaşım	54

1.4.1.3. Gestalt Yaklaşımı.....	55
1.4.1.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	55
1.4.1.5. Varoluşçu Yaklaşım.....	56
1.4.1.6. Psikoanalitik Yaklaşım.....	56
1.4.1.7. Bilişsel Davranışçı Kuram.....	58
1.4.1.8. Bütüncül Yaklaşım.....	58
1.4.1.9. Transaksiyonel Analiz.....	59
1.4.1.10. Gerçeklik Terapisi.....	60
1.4.2. Öfke ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	60
1.4.2.1. Öfke ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	60
1.4.2.2. Öfke ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
1.5. Kişilerarası İlişkiler.....	80
1.5.1. Kişilerarası İlişkilere Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	83
1.5.1.1. Psikanalitik Kuramda Kişilerarası İlişkiler.....	83
1.5.1.2. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı.....	85
1.5.1.3. Bowlby'nin Bağlanma Kuramı.....	87
1.5.1.4. Kişilerarası Döngü ve Kişilerarası Şema.....	89
1.5.1.5. Beş Faktör Kişilik Modeli.....	90
1.5.2. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	92
1.5.2.1. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	92
1.5.2.2. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	97
2. GEREÇ VE YÖNTEM.....	98
2.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri.....	98
2.3. Araştırmanın Zamanı.....	98
2.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	98
2.5. Araştırmaya Alınma ve Araştırmadan Dışlanma Kriterleri.....	99
2.5.1. Araştırmaya Alınma Kriteri.....	99
2.5.2. Araştırmadan Dışlama Kriteri.....	99
2.6. Veri Toplama Araçları.....	99
2.6.1. Anket Formu.....	99
2.6.2. Problem Çözme Envanteri.....	100
2.6.3. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği.....	100
2.6.4. Kişiler arası Tarz Ölçeği.....	102
2.7. Ön Uygulama.....	104

2.8. Verilerin Toplanması.....	104
2.9. Verilerin Değerlendirilmesi.....	105
2.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	105
2.11. Araştırmanın Etik Yönü.....	106
3. BULGULAR.....	107
Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	107
Tablo 2. Öğrencilerin Aile İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	109
Tablo 3. Öğrencilerin İfadelerine Göre Kendi Ailelerine İlişkin Algıları İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	111
Tablo 4. Öğrencilerin Sağlık ve Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	113
Tablo 5. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	114
Tablo 6. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aile İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	116
Tablo 7. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin İfadelerine Göre Kendi Ailelerine İlişkin Algıları İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	118
Tablo 8. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sağlık ve Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Özelliklerinin Dağılımı.....	121
Tablo 9. Eğitim Öncesi Puan Karşılaştırmaları.....	123
Tablo 10. Eğitim Sonrası Birinci İzlem Puan Karşılaştırmaları.....	125
Tablo 11. Eğitim Sonrası ikinci İzlem Puan Karşılaştırmaları.....	127
Tablo 12. Eğitim Sonrası Üçüncü İzlem Puan Karşılaştırmaları.....	128
4. TARTIŞMA.....	131
5. SONUÇ.....	150
ÖZET.....	153
SUMMARY.....	155
KAYNAKLAR.....	157
ÖZGEÇMİŞ.....	177
TEŞEKKÜR.....	179

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

	Sayfa
ADDT: Akılcı Duygusal Davranış Terapisi	155
SPÇE-KF: Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu	184

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 1.1. Araştırmanın çalışma planı.....	180
Çizelge 1.2. Araştırmanın uygulama planı takvimi.....	182

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Problem Çözme Terapisinin Bilişsel Davranışçı Terapilerdeki Konumu.....	26
Şekil 1.2. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşımın Şematik Gösterimi.....	29

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. Anket formu	183
Ek 2. Problem çözme envanteri.....	187
Ek 3. Çok boyutlu öfke ölçeği.....	190
Ek 4. Kişilerarası tarz ölçeği.....	193
Ek 5. Yazılı onam formu.....	195
Ek 6. Uygulanan Problem Çözme Eğitimi Programı.....	196
Ek 7. İzin Yazısı.....	223
Ek 8. Etik Kurul Karar Formu.....	224

I. GİRİŞ

Ergenlik, genellikle sosyal etkinliklerin arttığı ve ergen bireyin sosyal çevresinin genişlediği bir dönem olarak kabul edilmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş olan ergenlik döneminde, bireyin çevresinde ve iç dünyasında birçok değişiklik olmaktadır. Ergenlikte sosyal beceri, ilişkiler ve etkileşimler giderek karmaşıklaşmakta ve yetişkinlerin karşılaştıkları durumlara benzer olmaya başlamaktadır. Bu dönemde karşılaşılan birçok problem, bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler, yeni başa çıkma ya da problem çözme becerilerini getirmektedir. Bu dönemde okuldan kaçma, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, sigara, alkol ve zararlı madde kullanımı, yemek yeme bozuklukları, erken yaşta gebelik gibi sorunlar başlayabilmektedir (Culha ve Dereli 1987, Uzamaz 2000). Bu nedenle yaşanabilecek bu tür sorunları önlemek amacıyla bireylere temel sosyal becerilerin öğretilmesine ek olarak problem çözme becerilerinin de öğretilmesi gerekmektedir. Mayers (1978), problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini; kişilik özellikleri, yaşantıları, algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu ve değerlerinin önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Akt: Özlek 2003). Morgan (1999), problem çözmeyi karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir. Buna göre problem çözme süreci net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle alıştırmayı içerir (Akt: Altun 2000).

Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyi bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç ergenlik döneminde daha da karmaşık hale gelmektedir. Çünkü ergenlik dönemi kendine has bir takım özellikleri bulunan, bireyin yaşam döngüsü içinde en fazla problemle karşılaştığı kritik bir dönemdir. Bu dönemin problemleri ve kritik olmasının nedeni ise gencin yaşadığı yeni oluşumlarla başa çıkma becerilerinin henüz gelişmemiş olmasıdır (Aydın 1997). Diğer yandan bu dönemde ergen, çocukluk döneminden farklı olarak karşılaştığı problemlerin çözümünde yetişkinlerin müdahalesine izin vermemektedir; çünkü ergen için yetişkinler kendilerini anlamayacak kadar yaşlı görünmektedir (Temel ve Aksoy 2001). Dolayısıyla bu zorlu durumla nasıl baş edeceğini henüz keşfetmemiş olan ergene yapılabilecek en etkili yardım ona başa çıkma stratejisini geliştirmede destek olmak ve rehberlik etmek olacaktır.

Problem çözüme yaşanan üst üste olumsuzluklar ergenin yaşamında sosyal yaşantı, kendine güven ve iletişim becerilerini sekteye uğratabacak yeni problemlerin doğmasına neden olacaktır.

Problem çözüme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözüme stil ve becerileri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kendisini problem çözüme yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin ve ark 1993). Problem çözüme başarılı olan öğrenciler kendilerini problem çözmeye karşı güdülenmiş ve problem çözüme daha kararlı, dikkatli, sezgili, tutarlı ve sistematik yol izlemektedirler (Heppner ve ark 1991). Yurtdışında yapılan çalışmalarda problem çözüme kendisini başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin, daha fazla iç çatışmalı, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlar gösterdikleri, düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ve problem çözüme becerisi ile stres kaynakları, sosyal destek eksikliği ve intihar düşüncesi arasında önemli ilişki olduğu tespit edilmiştir (Joffe ve ark 1990, Clum ve Febbraro 1994, Pakaslahti ve Keltikangas 1998, Pakaslahti 2002).

Fizyolojik olarak değişen, toplum tarafından eskisinden farklı yerlere konulan ergenin; tek başına kendine ilişkin birçok soruyu cevaplaması, değişimleri anlaması, kendini, duygularını tanıması ve tüm bunları anlamlandırması düşünülemez. Ergenlik dönemindeki birey için öfke duygusunu tanıması ve kontrol etmesi daha da önem kazanmaktadır; çünkü bütün psiko-sosyal gelişim dönemleri içinde ergenlik dönemi sosyal, biyolojik ve psikolojik açıdan birçok değişimin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde duygular çabuk iniş çıkış göstermektedir. Ergen çabuk sevinir, çabuk üzülür, birdenbire sinirlenebilir. Ergenin tepkileri önceden kestirilemez. Ergen, bu dönemde duygularını tanımakta, kontrol etmekte zorlanabilir. Öfke de bu dönemde yaşanan yoğun duygulardan olup, yüksek düzeyde ve kontrol edilmeyen öfke ergenin yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, Deffenbacher ve ark (1994), ergenlerle yaptıkları çalışmalarda yüksek düzeyde öfkenin, madde kullanımı, suç işleme, kişiler arası problemler, mesleki ve okulla ilişkili problemler, diğer uyumsuz davranışlar için bir risk oluşturduğunu ortaya koyan bulgular tespit etmişlerdir. Öfkenin çok sık yaşanan ve gözlenen bir duygu olması yanında, yüksek öfke düzeyi ve öfkenin bastırılması bazı psikolojik-fizyolojik problemlere yol açması; öfke konusunda araştırmaları gerekli kılmaktadır. Ayrıca uzun süreli boylamsal araştırmalar öfkeli ve saldırgan çocukların yetişkinlikte de öfkeli ve saldırgan davranışlar gösterdiğini ileri sürmektedir (Elliot, Huizinga

ve Ageton 1985, Kazdin 1987). Bu nedenle öfke ile ilişkili problemlerin önceden tanımlanması ve uygun müdahalelerin sağlanması oldukça önemlidir.

Ergenlik dönemini etkileyen çeşitli yaşantılar, ergenlik döneminin kendine özgü sorunlarıyla bir arada, çok yoğun ve sık öfke yaşanmasına neden olmaktadır. İletişim sorunlarının ön plana çıktığı günümüzde ergenler bir yandan kendi kimliklerini oluşturmaya, kendilerini ve dünyayı anlamaya ve geleceklerine yön vermeye çalışırken, bir yandan da çevrelerinden destek ve anlayış beklemektedirler. Bu süreçte gereksinim duydukları desteği ifade ederlerken ve kendi kişiliklerini ortaya koyarlarken aynı zamanda bağımsız olmayı ve kafalarını karıştıran sorunlar içerisinde kendi yönlerini engellenmeden bulmayı isterler. Kendilerini uygun biçimde ifade edemeyen ya da çevresi tarafından anlaşılmayan gençlerin öfke duygusu bu tür duygularla başa çıkabilmeyi bilmediğinde, zamanla uyumsuzluğa, saldırganlığa, şiddete, hatta güç yaşantıların yoğun olması durumunda intihar eğilimine dönüşebilir (Yılmaz 2004).

Ergenlerle yapılan araştırmalar yüksek düzeyde öfke ve düşmanlığın düşük akademik performansla ilişkili olduğunu (Simith, Adelman, Nelson, Taylor ve Phares 1987, Simith, Furlong, Bates ve Loglin 1998) ve hem okulda hem de okul dışında ergenin sosyal uyum sorunları ve davranışsal bozukluklarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Lochman ve ark 1991, Simith ve ark 1998). Deffenbacher ve ark (1995), aynı zamanda yüksek düzeyde öfkenin madde kullanımı, suç işleme, kişiler arası problemler, meslek ve okulla ilişkili problemler ve diğer uyumsuz davranışlar için bir risk oluşturduğunu ortaya koyan bulgular sunmuşlardır. Bu nedenle öfke ile ilişkili problemlerin önceden tanımlanması ve sorun çözme becerileri kazandırılarak uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Aynı zamanda kişilerarası bir duygu olan “öfke” etkileşimde önemli bir engelleyici olarak belirtilmiştir (Wiseman ve ark 2006). Öfke uyandıran durumlara karşı her bireyin kendine özgü bir baş etme ve duyguyu ifade etme şekli bulunmaktadır. Buna göre, uyumlu ve etkili bir kişiler arası tarzı olan bireyler öfkeye neden olan durumları çözümlenebilmektedirler (Lench 2004). Öfkenin nasıl ifade edildiği bireyin kişilerarası ilişkileriyle etkileşim içindedir.

Öfkenin çalışılmasını önemli kılan bir diğer sebep de bireyin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemesidir. Öfke yaşantımızda hem yapıcı hem yıkıcı fonksiyonları olan bir duygu olup bu fonksiyonlar öfkenin ifade biçimlerine göre değişmektedir. Bazı kişiler bu tür duyguları sıklıkla bastırmayı, yok saymayı tercih ederken bazıları ise saldırganca ifade ederek

kendisine ve çevresine zarar vermektedir. Oysa kişi tarafından kabul edilen, anlaşılan, ifade edilmeye çalışılan, kontrol edilebilen bir öfke duygusu etkin, işe yarayan, enerji veren bir durum haline gelmektedir. Fakat kişiler öfkelendiklerinde kendilerini haklı gördükleri ve sürekli savunma içinde oldukları için öfke duygusunun kontrolü diğer duygulara göre daha zordur. Bu nedenle bireyin öfke duygusunu tanıması, öfke duygusunu kontrol edebilmesi, öfkesini uygun zamanda uygun kişiye yöneltebilmesi, olumlu bir yaşam sürdürebilmesi, çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için temel teşkil etmektedir. Averil (1983), yoğun yaşanan öfke sonucu oluşan gücenme duygularının iletişimi olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra etkin olmayan problem çözümlerine neden olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile yoğun yaşanan ve sağlıklı ifade edilmeyen öfke duygusu problem çözme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan problem çözme sürecinde yaşanan bu olumsuzluk bireyin öfke duygusunu artırmaktadır. Bu durum problem çözme becerileri ile öfke kontrolü arasında çift taraflı ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öfke kontrolü ve problem çözme becerilerinin gelişimi ergenin yaşamında büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de ve yurt dışında saldırganlık ve öfke üzerinde yapılan araştırma bulguları incelendiğinde; ergenlerin öfke ve saldırganlıkları ile baş etmede, şiddeti önlemede, duygularını doğru ifade etmede zorlandıkları, kendi duygu ve düşünce yapılarının farkına varamadıkları, sorunları çözmede yetersiz kaldıkları ve bu durumlarla baş etmede zorlandıkları bildirilmiştir. Bildirilen bu sorunları aşmada bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan grup yaşantısının ya da çeşitli psiko eğitim gruplarına katılmanın etkili olduğu bildirilmektedir (Bilge 1996, Mundy 1997, Aytek 1999, Bundy 2001, Lavallo, Grenyer ve Graham 2002, Bundy 2003, Cenkseven 2003, Duy 2003, Hermann ve McWhirter 2003, Rollin ve ark 2003, Tarazon 2003, Yılmaz 2004, Duran ve Eldeleklioğlu 2005, Tekinsav Sütçü 2006, Akdeniz 2007). Diğer yandan saldırganlık, şiddet, öfke ve fonksiyonel olmayan inançlar üzerinde psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan araştırma bulguları incelendiğinde de deneysel işlemin etkili olduğu ve grup üyelerinin kendilerini ifade edebilme becerilerinin arttığı görülmektedir (Hecker 1978, Miloseviç 2000, Hamamcı 2002, Coşkun ve Çakmak 2005, Smeijsters ve Cleven 2006, Fong 2006, Hamamcı 2006, Reis ve ark 2008). Ergenlik döneminde alınacak bu tür yardımların hem karmaşa içerisinde olan ergene kendi sorunları ile baş etmede, hem de bu dönemi rahat ve sağlıklı atlatmada faydası olduğu yapılan bu çalışmalarla da desteklenmektedir.

Heppner (1987), problem çözme sürecinde kendilerini etkin problem çözücü olarak algılayanların problem çözme yeteneklerine güvendiklerini, problem durumlarında kaçınmadan çok yaklaşma duygusuna ve kişisel kontrole sahip olduklarını belirtmiştir. Kendilerini daha iyi problem çözücü olarak algılayanların, karar verme sürecinde diğerlerine göre daha dikkatli, sıkı ve sistematik oldukları, buna karşın kendini daha az etkin olarak algılayanların ise kullandıkları stratejilerin dürtüsel ve kaçınma ile tanımlanabilecek bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak problem çözme, çocukluktan başlayarak, ergenlik döneminde geliştirilerek yetişkinlikte de devam ettirilmesi gereken bir süreçtir. Problem çözme becerisindeki yetersizlikler; bireylerin sorunlar karşısında bilgileri yanlış yorumlayarak, daha dürtüsel ve saldırgan davranışlar göstermelerine neden olmaktadır. Etkin çözümler bulan ve bunları yaşama katan bireylerin daha başarılı ve yaşama daha uyumlu bireyler olduğu görülmektedir.

Lise öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar saldırganlık (Maiuro ve ark 1989, Granbaum ve ark 1997), kaygı (Fava ve ark 1990, Bozkurt ve ark 2010), depresyon (Nezu 1986, Eskin ve ark 2008, Matlin ve ark 2011), öfke ve düşük özgüven (Hazaleus ve ark 1986, Gouze 1987, Batıgün Durak ve ark 2003, Şahin Hisli ve ark 2008), kişilerarası ilişkiler (Yüksel 2008, Erözkan 2009, Tümkaya ve ark 2010, Yıldırım ve ark 2011), sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar problem çözme becerilerindeki yetersizlikle yaşam streslerinin birleşiminin (Grover ve ark 2009), yüksek depresyon ve kaygı düzeyi ile algılanan sosyal desteğin düşük olmasının, yüksek öfke düzeyi ile dürtüsel davranışların, intihar girişiminde bulunmayı yordadığını göstermektedir (Batıgün Durak ve ark 2003, Şahin Hisli ve ark 2008). Bu araştırmaların yanı sıra benzer olarak intihar (Speckens ve ark. 2005, Şahin Hisli ve ark 2008, Grover ve ark 2009) ve yeme bozukluklarının (Waller ve ark 2003, Batıgün ve ark 2006, Miotto ve ark 2008) ortaya çıkmasında problem çözümedeki yetersizliğin etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları da mevcuttur.

Araştırmalar öfke duygusunun cinsiyete göre değiştiğine işaret etmektedir. Geleneksel toplumlarda kültürel normlar nedeniyle kızlar duygularını dışa vuramamakta, saldırgan davranışlarını bastırmaktadırlar. Kültürümüz, erkek çocuklarının atak, yırtıcı, kavgacı olmasını makul karşılar, kız çocuklardan uysal, söz dinleyen, sessiz ve duygularını ifade etmeyen bir tavır bekler. Kadınlar dolaylı yollardan öfkelerini ifade etme eğilimi gösterirken, erkekler kadınlara kıyasla öfke duygularını daha doğrudan ifade etmektedirler (Balkaya ve

Şahin 2003). Lise gençliği üzerinde yapılan araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi lise gençliği için lise yılları, yaşamlarının daha önceki dönemlerinde yaşamadıkları güçlüklerle karşılaştıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için çoğunlukla etkisiz başa çıkma yöntemlerine başvurdukları bir dönemdir.

Özellikle erkek ergenlerin öfke duygularını daha çok fiziksel tepkilerle ifade etmeleri göz önüne alındığında; lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolüne etkisinin belirlenmesi sağlıklı bireylerin yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Ericson ergenliği önemli gelişim görevlerini başarma çağı olarak tanımlamıştır (Çilingir 2006). Gelişim ödevlerini tamamlamaya çalışan ergen, çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Çok yoğun yaşanan bu dönemde problem çözme becerilerinin kullanılmaması ergene önemli zorluklar yaşatmaktadır. Bu nedenle ergenin aile ve okul yaşamındaki başarısında sosyal problem çözme becerileri önem taşımaktadır. Öğrencinin okulda öğretmenine rahatça soru sorabilmesi, kendisi için bu dönemde ailesinden daha önemli olan arkadaşları ile rahat ve olumlu ilişkiler kurabilmesi, çevresi tarafından kendisine gelebilecek bir takım baskı ve zorlamalara karşı koyabilmesi, kısacası başarılı ve mutlu bir yaşam sürebilmesi yeterli düzeyde problem çözme becerisine sahip olması ile gerçekleşebilecektir. Problem çözme becerisi düşük olan ergenlere problem çözme eğitiminin verilmesi onların yaşam başarıları için önem taşımaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırmanın amacı lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolüne etkisini belirlemektir.

1.1. Ergenlik Dönemi ve Ergenliğe Kuramsal Bakış

Ergenlik, tarihsel olarak çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak görülmüş olsa da, son zamanlarda kendine özgü özellikleri olan gelişimsel bir dönem olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir. Ergenlik, önemli biyopsikososyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Sevinçleri, mutlulukları, hüznü ve acılarıyla hem bireysel, hem de toplumsal olarak insan yaşamının diğer dönemlerinden daha fazla değişimin gözlemlendiği bir yaşam evresidir (Compas ve ark 1995).

"Büyüme", "Yetişkinliğe Erişme" anlamına gelen "adolescence", yani ergenlik günümüze gelinceye kadar değişik şekillerde tanımlanmıştır. Ergenlik, değişim ve büyüme demektir. Aynı zamanda başkalaşım (metamorphose) ve dönüşümü (mutation) de kapsar (Parman 1997).

Bir geçiş dönemi olarak ergenlik, kimlik arayışı, samimi ilişki ihtiyacı, bilişsel gelişim, cinsel gelişimdeki hızlilik ve psikolojik açıdan aileden bağımsızlaşma çabası nedeniyle psikolojik, bilişsel ve duygusal değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir (Eccless ve ark 1993).

Eccless ve ark (1993)'ın görüşlerini destekleyen Hamburg ve Takanishi (1989)'de latince büyüme, kılınmak (adolescere) anlamına gelen ergenlik dönemini biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimin hızlandığı ve birbirleri ile yoğun etkileşim içine girdiği bir yaşam evresi olarak tanımlamıştır. Bu dönemde, genç hem sosyal dünyada kendine yer edinmeye çalışmakta hem de kendisiyle ilgili kişisel plan ve hedeflerini oluşturmaya ve gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Ergenlik dönemi, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında psikolojik açıdan önemli problemleri olan bir gelişim dönemidir. Bu bağlamda söz konusu dönem için ruh sağlığı da ayrı bir önem taşır. Dolayısıyla ergenin ruh sağlığı gelişimi sabit bir doğru değil, tam aksine fazla zikzaklar çizen bir profile sahiptir. Bu duruma en tipik örnek davranışlardaki tutarsızlıktır. Bunun en önemli sebebi ise ergenin kimlik oluşturma çabasıdır. Bu anlamda ergen, hem kimlik oluşumuyla birlikte ruhsal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamaya çalışmakta, hem de döneme özgü gelişim ödevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır (Koç 2004).

Benzer olarak Erikson'da bu dönemi kimlik bulma ve "ben kimim?" sorusuna yanıt arama dönemi olarak tanımlar. Kimlik tanımında cinsiyet rolleri, meslek ve ideolojik (dini, politik) inançlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre erenlik ve ergenlik dönemi ego kimliği ve rol kargaşasıdır. Ergenler kimliklerini oluşturmak için büyük çaba gösterirler. Çoğu ergen için kimlik gelişimi görece rahat, güvenli biçimde gerçekleşirken, kimi ergenler için de sancılı, sıkıntılı, zaman zamanda umarsız bir tırmanma mücadelesine dönüşebilmektedir (Demir ve ark 2009).

Ergenlik, farklı kuramsal yaklaşımlar tarafından farklı yönleri vurgulanarak tanımlanmasına rağmen, bütün bu tanımların ortak noktası ergenliğin, hızlı ve belirgin biyolojik, bilişsel, duygusal, sosyal gelişim ve değişmelerin yaşandığı, çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemi olduğudur.

Psikanalitik bakış açısına göre ergenlik, diğer tüm gelişim dönemlerinin gözden geçirildiği bir değerlendirme ve sorgulama dönemidir. Çocukluk dönemindeki olumlu ve olumsuz tüm yaşantılar, anılar yeniden hatırlanır, ana-baba tutumları, onlarla ilişkiler ve duygular tekrar değerlendirilir. Ergen bir taraftan yaşamını ve ilişkilerini sorgularken, diğer taraftan anne-babasından ayrılmaya ve bağımsızlaşmaya çalışmaktadır. Bu da çatışmalara, ikili duygulara, kaygı ve strese yol açar (Varan 1997).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında beşinci evre ergenlik dönemini kapsamaktadır. Bu evre, Erikson tarafından kimlik oluşumuna karşı rol karmaşasının yaşandığı bir dönem olarak tanımlanmıştır. Ergenlik, kimlik oluşumu için bir arayış ve kargaşa dönemidir (Bezci 2008). Bu dönemde ergen kim olduğunu, gücünün ne olduğunu, hangi rollerin kendisine daha uygun olduğunu keşfetmeye, kendi kimliğini bulmaya çalışmaktadır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, ergenliği anlamada farklı bir bakış açısı ortaya koymakta, daha çok bilişsel süreçlerdeki değişimleri ele almaktadır. Piaget bilişsel gelişimi dört farklı aşamada tanımlamıştır. Ergenlik dönemi, bilişsel gelişimin son evresidir. Ergenin tüm düşünme süreçleri değişir. Soyut işlemler yapabilme, problem çözme, gerçeği değerlendirme, mantıksal sonuçlar çıkarabilme gibi bilişsel beceriler kazanmaya başlar. Bu bilişsel değişiklikler, ergenin sosyal bilişlerini ve ahlak gelişimini tamamlamasına yardımcı olmaktadır (Coleman ve Hendry 1990).

Sosyal öğrenme kuramcısı Bandura, ergenlik tanımına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bandura'ya göre ergenlik, her zaman çatışma ve gerilimin yaşanmadığı, yeniden bir uyum dönemidir. Dengeli, sevecen, yakın ailelerden gelen ergenler bu dönemi daha sakin ve uyumlu geçirmektedir. Bandura'ya göre, bu ergenler daha iyi düzeyde sosyalleşme gösterirken, ergenlik döneminde sık çatışma ve karmaşa yaşayanlar sosyalleşme sürecinde yetersiz kalmaktadırlar (Adams 1995).

1.1.2. Ergenlik Döneminde Öfke, Kişilerarası İlişkiler ve Problem Çözme

İnsanlar yaşamları boyunca sürekli gelişim ve değişim içindedir. Bütün psikososyal gelişim dönemleri içinde ergenlik en kritik değişimlerin, duygu, yargı ve tutumlarda en kesin gelişmelerin, davranışlarda en çarpıcı bocalamaların yer aldığı bir yaşam dönemidir (Perinpanayagam 1978). Araştırmacılar tarafından, yaşam içinde başlı başına bir dönem olarak ele alınmasına karşılık, ergenlik dönemi; gelişim içinde ve hayat boyu devam eden bir süreç olma özelliğini de yitirmemektedir. Evre kuramlarının belirttiği gibi, her gelişim dönemi kendini takip eden döneme zemin hazırlamakta ve her dönemde kendinden önce gelen dönemi etkilemektedir.

Ergenlik dönemi, insan gelişiminde çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak değerlendirilmektedir. Ergenlerin dönemsel özelliklerine bağlı olarak gelişen fizyolojik ve psikolojik değişiklikler paralelinde, kimlik edinme çabaları yoğunlaşmakta ve sosyal rolleri giderek belirginleşmektedir. Aileden ayrılma ve bağımsızlık kazanma, girdikleri yeni ortamlarda kendilerini kanıtlama çabaları, ergenlere yeni deneyimlerle birlikte yeni sorunlar da getirebilmektedir. Ergenlik döneminde henüz etkili baş etme deneyimleri de yetersiz olduğundan, gencin kendini yönetmede bazı sıkıntıları olabilmekte bu duygular tüm yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Öte yandan ergenler çoğu zaman, sosyal çevrenin istediği biçimde davranmak için hoş karşılanmayan korku, öfke ve kıskançlık gibi duygularını bastırmak zorunda da kalabilmektedirler. Bu sorunlar karşısında ergenler yetersizlik, engellenme, çaresizlik, iletişim problemlerini ve öfke duygularını yoğun olarak yaşayabilmektedirler (Kulaksızoğlu 1990, Cüceloğlu 1992, Üstün 1995, Yüksel 2008).

Bireylerin bir öfke problemi yaşamaları (çatışmaya dönüşmesi) bu duygu ile yanlış bir şekilde baş etmeye çalışmaları ile ilişkilidir. Öfke uyandıran durumlara karşı her bireyin kendine özgü bir baş etme ve duyguyu ifade etme şekli bulunmaktadır, buna göre de uyumlu ve etkili bir kişilerarası tarzı olan bireyler öfkeye neden olan durumları çözümlenebilmektedirler (Wiseman ve ark 2006).

Öfke, bireyin kendisini tehlike karşısında koruması için harekete geçirir ve bireye enerji sağlar. Öfkenin yapıcı bir şekilde ifade edilmesi, kişilerarası ilişkilerde güven, yakınlık ve empatinin gelişmesini sağlamakta ve kişisel kontrol hissi vererek iletişim için temel oluşturmaktadır (Biaggio 1980, Tangney ve ark 1996).

Dengeli ve sağlıklı ilişki kurabilen bireylerin; duygusal güvenlik içinde oldukları, olayları, durumları gerektiği biçimde yorumlayabildikleri ve çevrelerindeki insanlar kadar kendileriyle de olumlu iletişim kurabildikleri bilinmektedir. İletişimin en önemli özelliklerinden biri kişilerarası birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki olmadığından, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanmaktadır. Eğer iletişim çift taraflı yani karşılıklı değilse belli bir zaman içinde kişilerarası başarısızlık kaçınılmaz olabilecektir. İyi bir iletişim genel olarak problemlerin çözümünde en etkili yöntemdir ve iletişim problemleri çözülmeden doyurucu bir yaşam sürmek çok zordur. İletişim konusunda bilinçlenmek, iletişim becerisine sahip olmak, bireye önemli etkileşim olanakları da sağlamaktadır (Berscheid 1994). Ergenlik dönemi kişilerarası ilişkilerde başarılı olabilmek için oldukça fazla çaba sarf edilen önemli bir evre olarak kendini gösterir (Erözkan 2009).

Erikson ergenliği önemli gelişim görevlerini başarma çağı olarak tanımlamıştır (Bezzi 2008). Gelişim ödevlerini tamamlamaya çalışan ergen, çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Çok yoğun yaşanan bu dönemde problem çözme becerilerin kullanılmaması ergene önemli zorluklar yaşatmaktadır. Bu nedenle ergenin aile ve okul yaşamındaki başarısında sosyal problem çözme becerileri önem taşımaktadır. Öğrencinin okulda öğretmenine rahatça soru sorabilmesi, kendisi için bu dönemde ailesinden daha önemli olan arkadaşları ile rahat ve olumlu ilişkiler kurabilmesi, çevresi tarafından kendisine gelebilecek bir takım baskı ve zorlamalara karşı koyabilmesi, kısacası başarılı ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için yeterli düzeyde problem çözme becerisine sahip olması ile gerçekleşebilecektir. Problem çözme becerisi düşük olan ergenlere problem çözme eğitiminin verilmesi onların yaşam başarıları için önem taşımaktadır.

Günlük hayatta öfke yaratan olaylar, diğerleriyle olan kişilerarası ilişkiler etrafında toplanmaktadır. Duygular kişilerarası etkileşimlerden ayrı olarak var olabilese de, genellikle kişilerarası ilişkiler bağlamında oluşan geçmiş, şimdiki ve hayali etkileşimlerin bir sonucudurlar. Başka bir deyişle, kişilerarası ilişkiler pek çok duyguyu ortaya çıkaran birincil faktördür (Wiseman ve ark 2006).

Mayne ve Ambrose (1999)'a göre, öfke duygusu, kişilerarası iletişimi etkileyen sosyal bir duygu olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlar öfkeyi, kişilerarası ilişkilerini herhangi başka bir duygudan daha fazla olumsuz bir şekilde etkiliyor olarak algılamaktadırlar (Digiuseppe ve Tafrate 2001).

Ergenlik döneminde öfke yaşantısının sağlıklı şekilde yaşanmaması, kişinin ileriki yıllarında kişiler arası iletişimini büyük olasılıkla olumsuz etkileyecektir. Diğer bir ifade ile ergen bir taraftan yaşamında önemli bir yere sahip olan öfke duygusu ile baş etmeye çalışırken, diğer yandan da karşılaştığı problemleri çözerek toplum içinde kendine yer edinmeye çalışmaktadır. Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir.

Problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri için de daha az öfkelenmektedirler, yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade edebilmektedirler.

Öfke kontrolü ve öfke ile baş etme yöntemlerine dair çalışmalara bakıldığında, genç kızların daha çok dua ettikleri, yürüyüşe çıktıkları, birisiyle konuştukları, tartıştıkları ya da müzik dinledikleri; erkeklerin ise daha çok fiziksel olarak kavga etme eğilimi gösterdikleri, egzersiz yaptıkları, alkol ya da uyuşturucu aldıkları dikkati çekmektedir (Goodwin 2006).

Araştırmalar öfke duygusunun cinsiyete göre değiştiğine işaret etmektedir. Geleneksel toplumlarda kültürel normlar nedeniyle kızlar duygularını dışa vuramamakta saldırgan davranışlarını bastırmaktadırlar. Kültürümüz, erkek çocuklarının atak, yırtıcı, kavgacı olmasını makul karşılarken, kız çocuklardan uysal, söz dinleyen, sessiz ve duygularını ifade etmeyen bir tavır bekler. Kadınlar dolaylı yollardan öfkelerini ifade etme eğilimi gösterirken, erkekler kadınlara kıyasla öfke duygularını daha doğrudan ifade etmektedirler (Balkaya ve Şahin 2003). Toplum tarafından erkeklerin hissetmesine izin verilen neredeyse tek duygu öfkedir. Bu konuyla ilgili en yaygın açıklama ise kültürel olarak her iki cinsin yetiştirilme biçimi ve toplumun onlardan beklentilerinin farklı olmasıdır.

Erkeklerle saldırgan ve yarışmacı olmaları öğretilirken, kızlara hayatlarındaki erkeklere, çocuklarına ve birbirlerine sıcak ve destekleyici olmaları öğretilmiştir (Balat Uyanık ve ark 2006). Türk kültüründe erkeklerin öfke ve kızgınlık duygularını saldırganca söz ve hareketlerle dışa vurması kızlara göre daha çok teşvik görmektedir. Çocuk ve ergenin yaşı da öfke ve kızgınlığın dışa vurumunda ebeveyn tutumlarını etkiler. Ergenler büyüdükçe kızgınlıklarını açığa vurma bakımından daha fazla hoşgörü görürler (Kulaksızoğlu 2002).

Averil (1983), yoğun yaşanan öfke sonucu oluşan gücenme duygularının iletişimi olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra etkin olmayan problem çözümlerine de neden olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile yoğun yaşanan ve sağlıklı ifade edilmeyen öfke duygusu, kişilerarası ilişki tarzlarını ve problem çözme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Danışık Devrimci 2005).

Toplumda yaşayan her birey için düşündüklerini anlatabilmek, anlattıklarının anlaşılabilmesi, karşısındakini anlamak önem taşımaktadır. Tüm bunlar, bireylerin etkili iletişim kurabilme yeteneğine bağlıdır. Etkili iletişim becerisine sahip olmak, bireyler için yaşam başarısını da beraberinde getirmektedir. Kişilerarası ilişkilerde beceri sahibi olmak, lise düzeyindeki gençleri de kapsayan ergenlik döneminde hayati önem taşımaktadır. Çünkü ergenlik dönemi, kararsızlıkların ve kendini ifade etmekte zorlukların yaşandığı bir dönemdir. Bu nedenle birçok genç; arkadaşları, ailesi ve diğer yetişkinlerle ilişki kurmakta güçlük yaşamakta ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki birey için öfke duygusunu tanıması ve kontrol etmesi daha da önem kazanmaktadır. Çünkü bütün gelişim dönemleri içinde ergenlik dönemi sosyal, biyolojik ve psikolojik açıdan en çok değişimin yaşandığı dönemdir (Danışık Demirci 2005).

Heppner (1987)'e göre, bireylerin problem çözme becerileri kişilerarası ilişkilerde oldukça önemli bir konudur. Bu bağlamda uygun ya da uygun olmayan yöntemlere dayalı problem çözme becerileri kişilerarası ilişkilerde farklı içeriklere sahiptir (D'Zurilla ve Nezu 1990). Problem çözme konusunda yeterli beceriye sahip kişiler; başarısızlıklarının nedenlerini araştıran, başarısızlıkla sonuçlanan çabalarından dolayı ümitsizliğe düşmeyen, problemi çözmeye etkili olan faktörleri belirleyen kimselerdir. Etkili çözümler üretebilen bireyler, sonuç ile olması gerekeni karşılaştırarak, çözüm yollarının tümünü düşünür, duygularını inceler, problem çözme yeteneklerinin varlığına inanır, karşılaştıkları problemlerinin çoğunu çözebileceklerine inanırlar. Bu tür bireyler kendileri ile kararları verebilen ve bu kararlarından hoşnut olabilen, aceleci davranmayan, problem çözmekten kaçınmayan, düşünen, seçenekleri değerlendiren, planlı davranan, sistemli yöntem kullanan, kendine güvenen ve dolayısıyla kişilerarası başarılı kimselerdir (Dixon ve ark 1991).

1.2. Erkek Ergenler

Ergenlerin dönemseller özelliklerine bağlı olarak gelişen fizyolojik ve psikolojik değişiklikler paralelinde, kimlik edinme çabaları yoğunlaşmakta ve sosyal rolleri giderek

belirginleşmektedir. Aileden ayrılma ve bağımsızlık kazanma, girdikleri yeni ortamlarda kendilerini kanıtlama çabaları, ergenlere yeni deneyimlerle birlikte yeni sorunlar da getirebilmektedir. Ergenlik döneminde henüz etkili baş etme deneyimleri de yetersiz olduğundan, gencin kendini yönetmede bazı sıkıntıları olabilmekte bu duygular tüm yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Öte yandan ergenler çoğu zaman, sosyal çevrenin istediği biçimde davranmak için hoş karşılanmayan korku, öfke ve kıskançlık gibi duygularını bastırmak zorunda da kalabilmektedirler. Bu sorunlar karşısında ergenler yetersizlik, engellenme, çaresizlik ve öfke duygularını yoğun olarak yaşayabilmektedirler.

Öfke duygusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan saldırgan davranışlar erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülmektedir. Bu konuyla ilgili en yaygın açıklama ise kültürel olarak her iki cinsin yetiştirilme biçimi ve toplumun onlardan beklentilerinin farklı olmasıdır. Erkeklerin hissetmesine izin verilen neredeyse tek duygu öfkedir. Erkeklerle saldırgan ve yarışmacı olmaları öğretilirken, kızlara hayatlarındaki erkeklere, çocuklarına ve birbirlerine sıcak ve destekleyici olmaları öğretilmiştir (Akt: Navaro 2000).

Literatürde öfke duygusuyla ilgili yapılan çalışmalar sıkça yer almaktadır. Burney (2006), erkek ergenlerin reaktif öfke ve araçsal öfke bakımından kız ergenlerden daha yüksek puanlar aldıklarını, ancak kız ergenlerin öfke kontrolünde daha yüksek puanlar aldıklarını gözlemlemiş, bunu da toplumsal nedenlerle açıklamıştır. Burney'e göre, kadın erkek cinsiyet rollerinin öfke ifadesinde önemli olduğu, kızların erkeklere göre öfkelendiklerinde çevreleri tarafından daha fazla sosyal baskı gördükleri ve öfkelerini kontrol etmek zorunda oldukları, ayrıca sosyal roller bağlamında kızların erkeklere göre sıcaklık, iyimserlik, fedakarlık gibi özelliklere sahip olarak yetiştirildikleri ifade edilmiştir (Akt: Saçar 2007).

Kızlar ve erkekler eşit sıklıkta öfkelendikleri halde, kızların öfke ifadelerinde toplumsal kısıtlamalar mevcuttur (Eagly ve Steffen 1986). Ebeveynler, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak kabul edilebilir ve kabul edilemez duygu örüntüsünü vurgulayarak, bu cinsiyet rolünün önemi üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Fivush ve Kuebli (1992)'ne göre "yaramazlık" durumunda anneler kız çocuklarına kızmakta, erkek çocuklarını ise çilgin olarak nitelendirmektedirler. Bu cinsiyet rollerinin ayrımı oldukça etkili görünmektedir. Örneğin Perry, Perry ve Weiss (1989) kızlar ve erkeklerle yaptıkları bir çalışmada, saldırgan davranışlarda bulunan kız çocukların erkeklere göre daha az onaylandıklarını ve daha fazla cezalandırıldıklarını kanıtlamışlardır.

Cinsiyet farklılıklarının öfke duyulan durumları da farklılaştırması ilgi çekicidir. Örneğin erkekler daha çok çalışmayan nesnelere öfkelenirken, kızlar insanlara ve çeşitli toplumsal durumlara daha fazla öfkelenmektedirler. Ergenler bazen bir işi yapmadaki beceriksizliklerinden dolayı da öfke duyabilir, çoğu kez de kendi yanlışlarına öfkelenirler. Öfkeye kapılma eğiliminde bireysel farklılıklar önemli rol oynamaktadır. Çok sakin olan bazı ergenlerin öfkelenedikleri durumlar çok azken, günlük olaylara öfke ile karşılık veren bazı ergenler ise doğal olarak daha sık sözel ve bedensel saldırganlık sergilerler (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2010).

Arkadaş ilişkilerine cinsiyet açısından baktığımız zaman, kızların arkadaşlarını erkeklerden daha fazla sevdikleri, sırlarını daha çok açtıkları bulunmuştur. Ayrıca kızlar çoğunlukla arkadaşları ile küçük gruplar içinde vakit geçirirken, erkeklerin arkadaşlık ilişkilerini kızlara kıyasla daha büyük gruplar halinde, spor veya benzeri faaliyetler çerçevesinde yürüttükleri görülmüştür (Akt: Hortaçsu 1997). En iyi arkadaşlığı cinsiyet değişkenine göre inceleyen bir başka araştırmada kızların erkeklere göre arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Jones ve Dembo 1989). Salmivalli ve Isaacs (2005), çalışmalarında kendilerini negatif olarak algılayan ergenlerin, arkadaş ilişkilerinde sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun ergenlerin suça yönelmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bir başka çalışmada ise kız ergenler ve arkadaş ilişkileri birlikte ele alınmış ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Laura, Julaine ve Jered 2005). Bir başka çalışmada kızların erkeklere göre görüşmelerden daha çok yararlandığı saptanmıştır. Buna göre, kızların duygusal, dışa dönük olması, sözel-sözel olmayan ifadelerle daha çok önem vermesi ve olumlu olumsuz yönlerini dışa dönük yaşamaması; buna karşılık erkeklerin sorunlarını içe dönük yaşamaları ile ilişkili olduğunu söylemek olasıdır. Benzer şekilde, Dökmen kadınların doğuştan empati eğiliminin daha çok olduğunu, sözel ve sözel olmayan ifadelerle daha çok önem verdiğini, dışa dönük olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında öğrencilerin problem çözme becerisi kız veya erkek olmalarına göre farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algılamaktadır. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel ve sosyal problemleri çözme konusunda daha yetkin, daha olumlu, akılcı ve ısrarcı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde, problem çözme becerilerine ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaşması bireyin kaygı ve güven motivasyonu ile ilişkili olabileceği gibi, cinsiyet rolleri ile de ilişkili

olabileceği düşünülebilir. Polat ve Tümkaya (2010), toplumlara göre kız ve erkeklere yüklenen sorumluluklar farklılık gösterdiği için karşılaşılan problemlerin türleri ve başa çıkma becerileride değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedir. Katkat (2001), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel ve sosyal problemleri çözme konusunda kendilerini daha yetkin algıladıklarını belirlemiştir.

1.3. Problem ve Problem zme

Ergenlik dönemi bazı önemli özelliklerin kazanıldığı, birey için en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde ergen, yaşıtları ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşamakta ve günlük yaşamla ilgili çözme zorunda kalacağı pek çok problemle karşılaşmaktadır. Ergenlik dönemi birçok problemin bir arada yaşandığı dönem olup ergen için problem çözme becerileri büyük önem taşımaktadır. Problem zme sürecinde üst üste yaşanan başarısızlıklar ergenin sağlıklı bir birey olarak gelişimini sekteye uğratmaktadır. Bu problemlerin başarılı bir biçimde çözümlenmesi ise ergenin hayata uyumunu olumlu olarak etkilemektedir.

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir.

Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her Şey olarak tanımlanır (Gelbal 1991). Saygılı (2000)'ya göre, problem genelde, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir.

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabileceği gibi duygusal, ekonomik, bedensel de olabilir. Problemleri durumun çevreden veya kişinin kendisinden de kaynaklanıyor olabileceği, bireysel farklılıkların bir fonksiyonu olarak aynı olaya farklı kişilerin farklı tepkiler gösterebileceği ve bu farklılığın kişinin algısından kaynaklanabileceği de belirtilmektedir (Nezu ve ark 2001). Diğer bir ifade ile bir durum bir kişi için problem teşkil edebilirken bir başka kişi için ise problem olmayabilir. Bu araştırma kapsamında problem, bir tarafta basit bir tepki gerektiren, diğer tarafta ise geniş bir sorun çözme süreci gerektiren bir yelpaze içinde yer alan, bireyin günlük yaşam içinde karşılaştığı psikolojik içerikli sıkıntılar olarak ele alınmıştır.

Sonmaz çeşitli tanımlardan yola çıkarak problem çözmeyi; bilişsel, duygusal ve sosyal yönden olmak üzere üç ayrı boyutta ele almıştır. Bilişsel boyut; problemin birey tarafından

anlaşılması, esas problemin ortaya konulması, çeşitli çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının sonuçlarını düşünerek en uygun çözüme karar verme gibi bir takım bilişsel süreçleri içermektedir. Duygusal boyutta ise özellikle kişiler arası sorun çözme sürecinde sağlıklı sonuca ulaşabilmek için tarafların hem kendi duygularını hem de karşı tarafın duygularını tanıması ve uygun tepkiler geliştirmesi gerekir. Ayrıca problem çözme sürecinde birey, çözüm için hedefe yöneldiğinde karşılaştığı engellerin bireyde yarattığı gerilimle baş edebilmektedir. Diğer bir ifade ile problem çözme sürecinde bilişsel süreçler problemin ortaya konması ve doğru çözüm yolunun belirlenmesinde etkili rol oynarken duygusal boyut problem çözme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran duyguların anlaşılması ve kontrol altına alınmasında önemli rol oynamaktadır. Problem çözenin sosyal boyutunda ise benzer problem durumlarında başka kişilerin neler yaptığını öğrenmek, uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gibi sosyal eylemler yer almaktadır. Ayrıca bunların yanı sıra problemi başarıyla çözen insanlar toplum içinde daha iyi bir statü kazanabilmektedirler (Sonmaz 2002).

Problem çözme, bir sorunu düzeltmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanır. Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözme; bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile yakından ilişkilidir (Korkut 2002).

Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir.

Gagne (1964) ve Skinner (1974) problem çözme sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişini inceleme eğiliminde görürlerken, Kohler (1925) ve Maier (1970) ise problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır (Heppner ve ark 1985). Bu nedenle problem çözme becerisi bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir.

Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi, yaşamı boyunca karşılaşılabileceği, engel yaratan, strese sokan çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak ele almışlardır.

Diğer bir ifadeyle problem çözme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971)’a göre ise problem çözme, problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.

Heppner ve Peterson (1982)’a göre, problem çözme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemleri içeren bir süreç olarak ifade edilmekte ve problem çözme, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemleri bir hedefe yönlendirmek olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme becerisi ise, bireysel bir değişken olarak görülmekte ve bireyin kendi problem çözme becerisine ilişkin inanç ve beklentilerine dayalı olarak şekillendiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Bireyler problem çözme sürecinde çeşitli yaklaşımlar kullanmaktadır ve bu yaklaşımlar kişiden kişiye değişmektedir. D’Zurilla ve ark (1995) problem çözme yaklaşımlarının 5 farklı boyutu yansıttığını belirtmişlerdir.

1. Probleme olumlu odaklanma: Yapıcı bilişsel kurgu (kendini yeterli bulma, pozitif sonuç beklentisi)
2. Probleme negatif odaklanma: Fonksiyonel olmayan bilişsel duygusal şemalar (düşük özgüven, negatif sonuç beklentisi)
3. Rasyonel problem çözme: Etkili problem çözme becerilerinin sistematik, rasyonel ve dikkatli bir biçimde uygulanmasını kastetmektedir.
4. Dürtüsellik/dikkatsizlik: Problem çözme çabalarının fazla düşünmeden, ani hareketlerle yapılmasıdır.
5. Kaçınma: Erteleme pasiflik veya aktif olmama gibi özellikleri taşıyan fonksiyonel olmayan bileşenleri içermektedir. Problemlerle uğraşmaya fazla çaba harcamaktır.

D’Zurilla ve Chang (1995) bu beş boyuttan sadece olumlu problem çözme ve rasyonel problem çözmenin etkili ve adapte edilebilir problem çözme yöntemleri olduğuna inanmaktadır.

Heppner ve Krouskopf (1987)’un bildirdiğine göre; psikolojik danışmaya başvuran danışanların büyük bir bölümünün problem çözmeye yönelik eylemlerde güçlük çektikleri

için bu yola başvurduklarını öne sürer. Örneğin; danışanın problemi çözebilecek bir planı olduğu halde bu planı uygulayabilecek sosyal becerileri olmadığından ya da aşırı kaygılı olmasından dolayı problemi çözmede başarısız olmasıdır. Bazen danışanlar problemi çözebilmede yeterince sebat etmezler ve problemlerini çözemedikleri için depresyona girerler. Burada sorun problemi çözebilmek için gösterdikleri çabayı yetersiz algılamalarıdır. Bu yüzden yapılması gereken, belirli başa çıkma güçlüklerini ve daha da genelleştirilebilecek başa çıkma sorunlarını belirleyip tanımlayabilmek için problem çözme süreci ile ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal etkinlikleri değerlendirmek olmalıdır.

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma, D’Zurilla ve Goldfried’in ilk kez 1971’de oluşturdukları ve ardından farklı zamanlarda revize ettikleri “sosyal problem çözme becerisi” yada “sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programı” üzerine temellendirilmiş bir çalışma olup araştırmanın kuramsal temeli D’ Zurilla ve arkadaşlarının oluşturduğu “Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli” ne dayalıdır.

D’ Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004)’e göre, sosyal problem çözme, “kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarla etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç”tir.

Sosyal problem çözme kavramı, gerçek yaşamda ortaya çıkan problem çözme durumlarını karşılayan bir kavramdır. Sosyal problem çözme, gündelik hayatta karşılaşılan problem durumları karşısında bireylerin uyumsal ya da etkili yolları keşfetmeleri ya da bulmalarına dönük olan kişi odaklı bilişsel davranışsal süreçler olarak D’ Zurilla ve Nezu (D’ Zurilla ve Nezu 1982) tarafından tanımlanmıştır. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme, aslında kişinin çok sayıdaki stres verici durumla etkili bir biçimde başa çıkma becerisini arttırıcı bilinçli, gerçekçi, çaba gerektiren, hedef yönelimli başa çıkma sürecidir. Bu tanımlara göre, başa çıkma kavramı problem çözmeyi kapsamaktadır. Daha doğrusu başa çıkma tarzları çok çeşitlidir ve etkili başa çıkma tarzlarından birisi de problem çözenin kendisidir (D’ Zurilla ve Chang 1995). İşte bu noktada gündelik hayatta karşılaşılan sosyal içerikli problem durumlarında çoğu insan etkili başa çıkma tarzlarını gösteremeyebilmektedir. Şöyle ki psikolojik danışmaya gelen danışanların çoğu problem çözümünde rastgele bir şekilde değişik yaklaşımları denemektedirler. Oysaki problemlerin çözümü için sistematik bir yol izlenmesi gerekir. Bu da belirli aşamaların sıralandığı problem çözme basamaklarıdır (Akt: Çekici 2009).

D' Zurilla ve Nezu (2007)'ya göre problem çözme süreci;

1. Problem yönelimi (olumsuz yönelim ve olumlu yönelim),
2. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
3. Alternatiflerin üretilmesi,
4. Karar verme,
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır.

Ancak problem çözme süreci salt problem çözme basamaklarının ardı ardına izlenmesiyle sonuca kolaylıkla erişilebilecek bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli etmenler söz konusudur. Bunlar kişinin algılama biçimi, tutumları, duyguları, problemi değerlendirme biçimi, becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Söz konusu bu faktörler problem çözme sürecini kolaylaştırıcı fonksiyonda olabildikleri gibi engelleyici de olabilirler (Akt: Çekici 2009). Problem çözme beceri eğitimlerinde bilişsel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme (başta çıkma cümleleri, olumlu içsel konuşma yapma gibi) ve gevşeme eğitimi gibi çalışmaların uygulanması suretiyle danışanların duygularının farkına varabilmeleri ve kontrol edebilmeleri öğretilir ve bunu gündelik yaşamlarının bir parçası haline getirmeye yönelik uygulamalarda bulunulur (D' Zurilla ve Nezu 2007, Akt: Çekici 2009). Bu tekniklerin yanı sıra olumsuz duyguların kontrol edilmesinde, bir değerlendirme yapılarak stres verici bir durum üzerinde etkili olan duyguları azaltmak ve kontrol etmek için kişinin hangi tür kaynaklara sahip olduğu da belirlenebilmektedir. Örneğin kişi sosyal destek, dikkati başka yöne odaklama, egzersiz yapma, bilgi verici kaynakları kullanma ya da somut kaynaklardan yararlanma gibi başa çıkma kaynaklarına sahip olabilir. Bazı kişiler için duygu-odaklı başa çıkma teknikleri yeterli olup kişilerin bunlara ihtiyaçları varken, bazıları için ise daha sınırlandırılmış eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyulur. Bu bağlamda problem çözme beceri eğitimi oturumlarında danışanlar; a) yıkıcı düşünce ve duyguları fark edebilmeleri, b) yıkıcı duygu ve düşüncelerin yarattığı olumsuz etkilerle başa çıkmak için sahip olduğu çeşitli başa çıkma kaynaklarının farkına varabilmeleri, c) sahip olduğu bu kaynakları, yıkıcı duygu ve düşüncelerin yarattığı olumsuz etkileri azaltmada, olumsuz etkilerle başa çıkmada ve olumsuz etkilerden kendilerini korumada nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi (D' Zurilla ve Nezu 2007, Akt: Çekici 2009) gibi çeşitli konularda eğitilmektedir.

1.3.1. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Açıklamalar

Problem çözme ile ilgili çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bunlar; Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli, John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce kuramı, Karl Popper, Alex Osborn'un Sorun Çözme kuramı, Mountrorse ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı, Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme kuramı, İlişkisel/Problem Çözme Modeli, Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım, Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli, Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli, Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı'dır.

1.3.1.2. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

1950'li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey'in bu modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında hala pratik olduğu düşünülmese de, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir.

Dewey öğrencide problem çözme sürecini beş aşamada açıklamıştır. İlk aşamada problemin çıktığı nokta anlaşılmaya çalışılır. Kişisel problemler yerine sınıftaki öğrencileri ilgilendiren ortak problemler farkına varılır. İkinci aşamada problem herkesçe anlaşılır bir biçimde tanımlanır. Problemin ana hatları açıkça belirlenir. Öğrencinin kişisel problemi engellenmişse de, kendince problemi tanır ve tüm öğrenciler problemi geniş bir görüş alanı ve nesnel yaklaşımla tanımlarlar. Üçüncü aşamada problemin çözümü için varsayımlar ortaya konur. Dördüncü aşamada en uygun varsayım belirlenerek denenir ve son aşama uygulama aşamasıdır (Gökbüzoğlu 2008). Dewey'in tüm öğrenciler için tavsiye edilen problem çözme metodu aşağıdaki gibidir;

- 1- Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak
- 2- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
- 3- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- 4- Mümkün çözümleri test etmek,
- 5- Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Sungur 1997).

Dewey, problem çözenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı da izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de

belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte bazıları çıkarılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Çilingir 2006).

1.3.1.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper (1972), problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlar. Bilim gözlemlerle değil, problemlerle başlar. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve bunun bir sorun olmasının nedenleriyle başlamak önemlidir. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleri ile tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problem anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmede başarısız olarak öğrenebilmekteyiz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey, "güçlüğü nerede olduğunu bulma" yönünde olacaktır (Sungur 1998).

Sorunu anlamaya çalışmak, onun bir parçasını sezinlemek, alt birimlerini tanımak ve aralarındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bilimsel anlamda sorunların çözümünde de, problemi yaşayarak, çözmeye çalışarak ve çözmede başarısız olarak öğrenebileceğimizi belirtmiştir (Sungur 1997).

Popper'e göre problem çözme amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında soru cevap arama sürecidir. Ancak problem çözme sonu olmayan bir süreçtir çünkü her bir çözüm başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır. Popper, düşünsel, eleştirel, sanatsal, toplumsal, yönetsel alanlarda karmaşık problemlerin, eleştirel bir geri besleme süreciyle evre evre çözülebileceğini savunmaktadır (Gökbüzoğlu 2008).

Popper'in sorun çözme modelinde beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklardan ya da kuralların bizi zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan sorunlar bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözlemeye davet eder. Sorun çözme bir dünya görüşüdür, bir 'sağ kalma sorunudur'. Bütün organizmalar gece gündüz durmaksızın sorun çözme ile uğraşmaktadırlar. Popper'e göre, yaşamak her şeyin üstünde bir sorun çözme sürecidir ve toplumlar da sorun çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, toplumları sorun çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Sorun çözmeyi toplum açısından ele alan ve kendi bilim anlayışını topluma uygulayan Popper'e göre, demokrasi ve yüksek yaşama standartları sorun çözme ile ilgilidir (Sungur 1997).

Popper, problem çözmeye deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, sonra da bunların eleştiriye ve hatta-eleme işlemine tabi tutulmasını gerektirdiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir (Sungur 1998).

1.3.1.4. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar şunlardır:

1. Sorun Bulma
2. Düşünce Bulma
3. Çözüm Bulma

Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlenme işlemlerini kapsar.

Düşünce Bulma: Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Düşünce bulma aşaması, "denence geliştirme" aşaması olarak kabul edilmektedir.

Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek, sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur 1997).

1.3.1.5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu doğrultuda

kişilerin, problem çözme becerilerini de başkalarını gözlemleyerek onları taklit ederek kazandıklarını belirtmektedir.

Bandura'ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır.

Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir (Taylan 1990).

Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

1.3.1.6. Mountrorse ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrorse (2000), problem çözme sürecinde duygularında yer aldığı beş aşamalı bir yöntemi önermiştir. Mountrorse, davranışın değiştirilmesinde davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Önerilen sorun çözme yönteminin aşamaları şunlardır:

Sorunu Tanımlama: Bu aşamada yetişkinin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinleyecek kadar sabırlı ve sakin olmaları gerekmektedir.

Duyguları İfade Etme: Çocuk söz konusu durum hakkında ne hissettiğini söylemelidir. Yetişkinler çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Olumsuz İnancı Bulmak: Soruna neden olan, sorunun altında yatan inançlar, düşünce süreci keşfedilmelidir.

Olumlu İnancı Bulmak: Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeden yararlanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir.

Geleceği Zihinde Canlandırmak: Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp ve gelecekte olacak şeyleri bu inançla hayal etmelidir (Gökbüzoğlu 2008).

1.3.1.7. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Thorndike, problem çözme durumunda, organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanları kalıcı kıldığı ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise, sınama-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Sınama-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Söylemez 2002).

1.3.1.8. İlişkisel/Problem Çözme Modeli

İlişkisel/Problem Çözme Modeli' nin ilkeleri ve varsayımları Lazarus' un İlişkisel Stres kuramına dayalıdır. Lazarus' un modeline göre insan Davranışçı Yaklaşımın iddia ettiği gibi pasif değil aksine sahip olduğu çevresel koşulları değiştirme gayretinde aktiftir. İlişkisel modele göre stres, ne sadece çevresel etmenlere bağlı olarak ne de sadece kişisel etmenlere bağlı olarak oluşur. Her ikisinin etkileşimi sonucunda kişi etkili başa çıkma yolunu bulmaya çalışır. Lazarus' a göre bilişsel değer biçme (cognitive appraisal) ve başa çıkma (coping) stres tepkisinin niteliğini ve yoğunluğunu etkilemektedir.

Bilişsel değer biçme, kişinin belirgin bir stres durumuyla karşılaştığında o duruma ilişkin değerlendirmesini belirleyen bir süreçtir. Bilişsel değerlendirmenin birincil bilişsel değerlendirme ve ikincil bilişsel değerlendirme olmak üzere iki farklı çeşidi vardır. Birincil bilişsel değerlendirme, kişinin değerlendirmelerini fiziksel, sosyal ya da psikolojik iyi olma hali açısından yapması iken ikincil bilişsel değerlendirme ise değerlendirmenin kişisel başa çıkma kaynaklarına dayalı olarak yapılmasıdır. Her iki değerlendirme çeşidi stresin yoğunluğunu ve niteliğini etkilemektedir.

Birincil ve ikinci bilişsel değerlendirmeler, olumlu ve olumsuz bilişsel değerlendirmeler olarak kendi içinde çeşitlere ayrılmaktadır. Buna göre problemi olumsuz bir durum değil de üstesinden gelinmesi gereken bir durum ya da fırsat olarak görme “olumlu

birincil değerlendirme” ye; kontrol algısının kendisinde olduğunu hissetme ise “olumlu ikincil değerlendirme” ye bir örnek iken endişelenme, felaketleştirme, kendini malup hissetme gibi davranışlar “olumsuz birincil değerlendirme” ye; belirsizlik duygusu içinde olma, kontrol algısını yitirme gibi davranışlar ise “olumsuz ikincil değerlendirme” ye birer örnektirler.

Genel olarak olumsuz değerlendirmeler, olumsuz stres tepkilerinin artmasına neden olurken; olumlu değerlendirmeler ise umut, duygusal rahatlık içinde olma gibi olumlu tepkilerin artmasına neden olmaktadır (Akt: Çekici 2009).

Lazarus’ un İlişkisel Stres Modeline göre, bilişsel açıdan olumsuz değer biçme ve başa çıkmadaki yetersizliklerden dolayı stres ve strese bağlı hastalıklar ortaya çıkmaktadır. Bu noktada başa çıkma ve bilişsel değerlendirme biçimi, kişinin stresli bir durum ile göstereceği duygusal stres tepkileri arasındaki ilişkiyi biçimlendiren bir değişkendir. Daha açık bir ifadeyle olumsuz bilişsel değerlendirme (negative cognitive appraisal) ve başa çıkma yetersizlikleri (coping deficits) stres ve strese bağlı hastalıkların temel nedenidir (D’ Zurilla ve Nezu 2007).

Lazarus’ un bilişsel değer biçme kavramı D’ Zurilla ve Goldfried (1971)’ in Sosyal Problem Çözme Modeli’ ndeki problem çözme sürecindeki “problem yönelimi” boyutu içerisinde değerlendirilebilir (D’ Zurilla ve Nezu 2007).

Lazarus’ un modelinde yer alan önemli kavramlardan biri de başa çıkma (coping) kavramıdır. Başa çıkma, dışsal ve içsel talepleri ya da bunlar arasında ortaya çıkan çatışmayı kontrol etmeye yönelik, kişinin kaynaklarını geliştirici ya da sınırlandırıcı bilişsel ve davranışsal çabalarıdır. Başa çıkmadaki temel amaç, algılanan problemi ya da tehditi hafifletmektir. Buna göre başa çıkma tepkileri, doğrudan eylemler (problem odaklı başa çıkma) ve hafifletici eylemler (duygu odaklı başa çıkma) olarak ikiye ayrılmaktadır.

Problem odaklı başa çıkmada, kişi stres veren tehditle davranışsal olarak ilgilenir ya da sorunlu ilişkisini değiştirerek mücadele eder. Duygu odaklı başa çıkmada ise kişi stresten kaynaklanan rahatsızlığını duygusal olarak azaltmakta ya da duygularını kontrol etmektedir (Lazarus 1999, D’ Zurilla ve Nezu 2007)

Sonuç olarak İlişkisel/Problem Çözme Modeli ile Sosyal Problem Çözme Modelinde yer alan kavramlardan bazıları birbirlerini karşılamaktadır. Lazarus’ un İlişkisel/Problem Çözme Modeli’ ndeki “stres, bilişsel değer biçme ve başa çıkma kavramları” D’ Zurilla ve

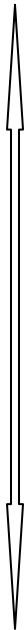
Goldfried (1971)' in Sosyal Problem Çözme Modeli ya da Problem Çözme Terapisinde yer alan “problem, problem çözme, çözüm” kavramlarına karşılık gelmektedir (D' Zurilla ve Nezu 2007). Dolayısıyla Lazarus' un İlişkisel Stres Modeli ile D' Zurilla ve Goldfried (1971)'in Sosyal Problem Çözme Modeli birçok bakımdan uyum içerisindedir (D' Zurilla ve Nezu 2007).

1.3.1.9. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım (Problem Çözme Terapisi)

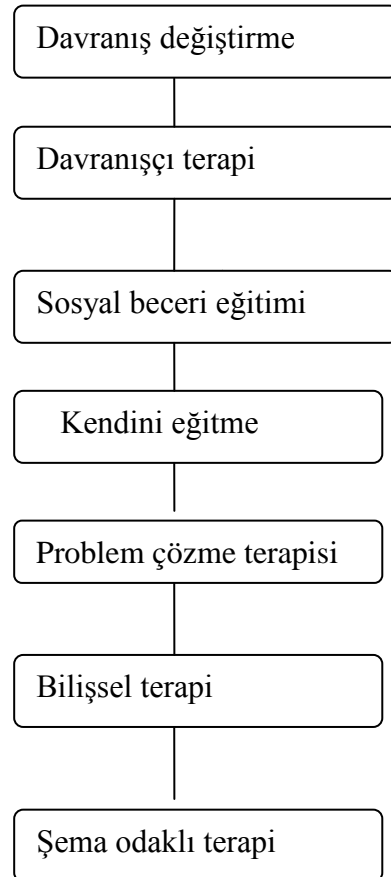
Bilişsel-Davranışçı Terapiler' in bir çeşidi olan Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitimi ya da Problem Çözme Terapisi (Problem Solving Therapy) yaklaşımı, 1960' ların sonu ve 1970' lerin başında ortaya çıkmıştır (Akt: Çekici 2009).

D' Zurilla ve Goldfried (1971)' in Sosyal Problem Çözme Modeli problem çözme beceri eğitimlerinin oluşturulmasında öncü olduğu gibi aynı zamanda problem çözme becerisi alanında yapılan pek çok araştırmaya da öncülük etmiştir. Şekil 1' de Problem Çözme Terapisinin Bilişsel Davranışçı Terapilerdeki konumu sunulmuştur.

Davranışsal
yönelimli



Bilişsel yönelimli



Şekil 1.1. Problem Çözme Terapisinin Bilişsel Davranışçı Terapilerdeki Konumu (Akt: Eskin 2009).

D' Zurilla ve Golfried (1971) bu modeli oluştururken, sosyal problem çözme yaklaşımı ile Lazarus ve Folkman' ın Stres Kuramını (Lazarus ve Folkman 1984) bütünleştirmişlerdir. Bu model Transaksiyonel/Problem Çözme Modeli (Transactional/Problem Solving Model) olarak da isimlendirilmektedir. İlerleyen yıllarda D' Zurilla ve Nezu (1990) Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory-SPSI) isimli bir ölçme aracı geliştirerek oluşturdukları modeli sınamışlardır (D' Zurilla ve Nezu 2007).

D' Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, “gerçek yaşam durumlarında yer alan bir süreç” ve “sosyal öğrenmeyle ilişkili olan bir takım bilişsel ve davranışsal becerilerin yer aldığı bir süreç” olmak üzere iki bölüm şeklinde kategorize etmişlerdir.

Buna göre problem çözme süreci aslında temelde üç ögeyle bağlantılıdır. Bunlar “problem”, “çözüm” ve “problem çözme” kavramlarıdır.

Problem, kişinin uğraş vermesine neden olan unsurdur. D' Zurilla ve Nezu' ya göre problem, “herhangi bir yaşam durumu ya da başarılması gereken görev durumunda kişinin uyum sağlamak için etkili bir tepkide bulunması gerektiği noktada bazı engellerin varlığına bağlı olarak kişinin belirgin ya da açık şekilde etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (McGuire 2001). Aslında problem, kişinin “etkili ve uygun olan tepkiyi göstermede yaptığı hata” (D' Zurilla ve Goldfried 1971) ya da “şu anda içinde bulunduğunuz durum ile olmak istediğiniz durum arasındaki farktır” (D' Zurilla ve Nezu 2007).

Çözüm ise problem çözme sürecindeki ikinci önemli kavramdır. Çözüm, problem çözme sürecinde spesifik bir problem durumunda başvuru belirlenen belirli bir durumla ilgili bilişsel ya da davranışsal özellikteki başa çıkma biçimi ya da tepki örüntüsüdür (Akt: Çekici 2009).

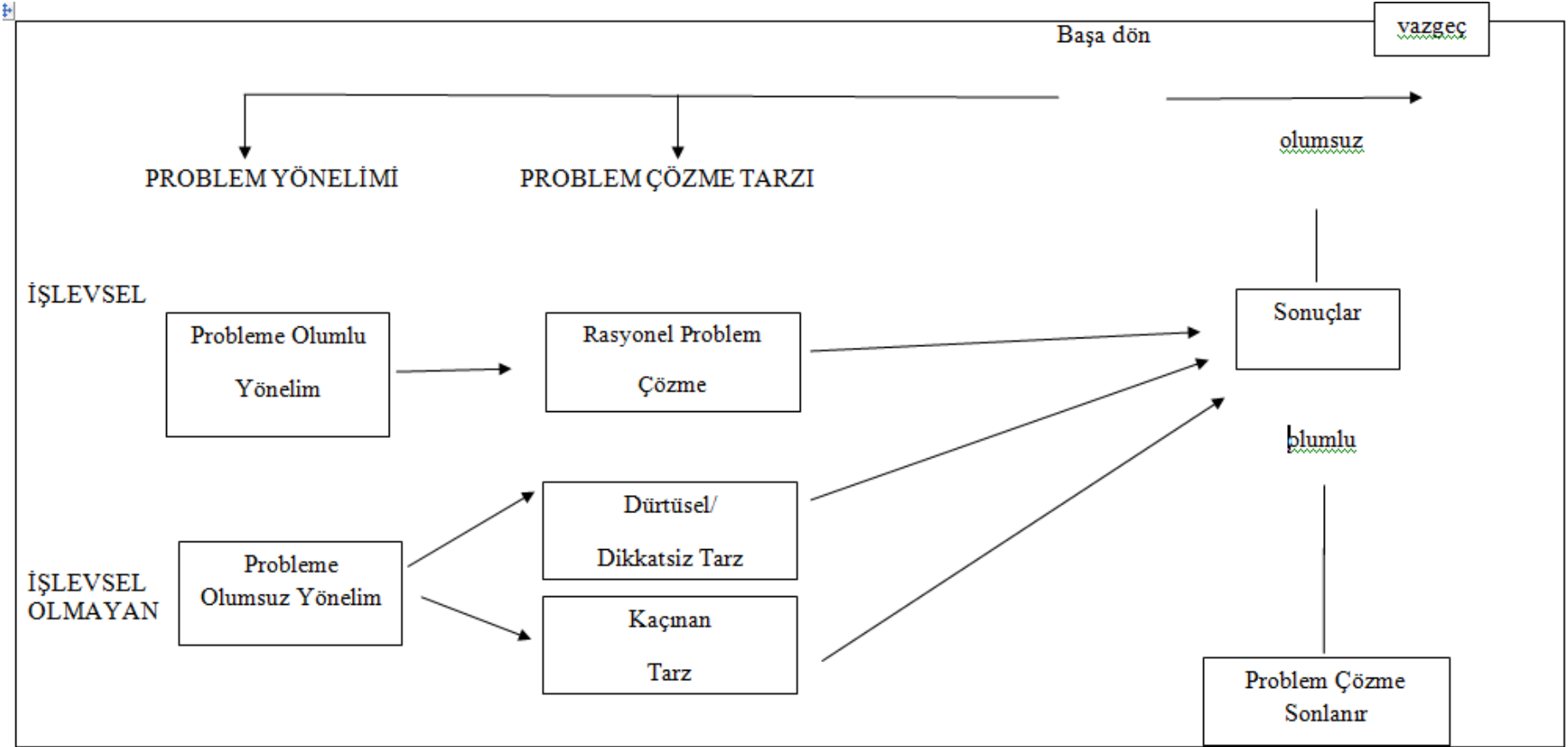
Problem çözme ise, gündelik hayatta karşılaşılan problemler karşısında etkili çözümü bulmak üzere kişinin kendisince yürütülen bilişsel-davranışsal bir süreçtir. Problem çözme süreci, bilinçli çabalardan oluşan, gerçekçi, çaba sarfetmeyi gerektiren amaçlı bir eylemdir. Problem çözümede, kişi varolan durumu değiştirebilmeyi amaçladığı gibi değiştirilemeyecek bir durum karşısında hissettiği duygusal rahatsızlığın derecesini azaltmayı da gerçekleştirebilmekte ya da aynı anda her ikisini ortaya koyabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu 2007).

D' Zurilla ve Goldfried (1971)' nin Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem Solving Inventory; SPSI) isimli ölçme aracıyla sınıadıkları Sosyal Problem Çözme Modeli, gerçek hayatta karşılaşılan problem çözme süreci üzerine kurulmuş bir model olup temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “Problem Yönelimi (Problem Orientation)” ve “Problem Çözme Tarzları (Problem Solving Styles)’ dır (D' Zurilla ve Nezu, 1990).

Problem Yönelimi, yaşanan durumla ilgili belirgin olan değişmez bilişsel-duygusal şemaların olduğu motivasyonel bir süreçtir. Bu şemalar yapıcı olabildiği gibi yıkıcı da olabilir. Problem yönelimindeki şemalar, kişinin kendi problem çözme becerisi kadar problemi yaşarken genellikle nasıl düşünüyor ve hissediyor olduğunu ifade eden bir süreçtir. Problem çözme tarzları ise, problem çözme becerilerinin ve tekniklerinin uygulanmasında çözüme doğru gerçekçi bir araştırma yapmayı içermektedir.

Problem yönelimi, genel olarak kişinin bir problemle karşılaştığında ilk algısı ve tutumunun süreci etkilediği savından hareketle işlevsel ve işlevsel olmayan diye ikiye ayrılmaktadır. Probleme olumlu yönelim, işlevsel yani yapıcı iken probleme olumsuz yönelim ise işlevsel olmayan yani yapıcı olmayan bir niteliğe sahiptir. Problem çözme tarzları da yine problem yönelimi boyutları gibi işlevsel ve işlevsel olmayan diye iki genel kategoriye ayrılmaktadır. Problem çözme tarzlarından Rasyonel Problem Çözme işlevsel yani yapıcı nitelikteyken; Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise işlevsel olmayan yani yapıcı olmayan niteliktedir (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares 2004).

Maydeu-Olivares ve D' Zurilla (1996) Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE) üzerinde yaptıkları faktör analitik çalışmalar sonucunda Probleme Yönelim alt ölçeğinde Probleme Olumlu Yönelim ve Probleme Olumsuz Yönelim olmak üzere iki boyutun; Problem Çözme Tarzları alt ölçeğinde ise Rasyonel Problem Çözme, Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz ve Kaçınan Tarz olmak üzere üç boyutun yer aldığını saptamışlardır. **Şekil 2' de** bu boyutların şematik gösterimi sunulmuştur;



Şekil 1.2. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşımın Şematik Gösterimi (Akt: Eskin 2009).

1. Probleme Olumlu Yönelim (Positive Problem Orientation): Problemlere ilişkin bilişsel-duygusal şemaların olumlu nitelikte olduğu genel bir bakış açısıdır. Probleme Olumlu Yönelim özelliğine sahip kişilerde görülen davranışlar şöyledir;

a) Problemlere meydan okuma: Bir problemi, bir tehdit kaynağı olarak görmekten ziyade, problemi başa çekilmesi gereken ya da meydan okunması gereken bir durum olarak görürler.

b) Optimizm (iyimserlik): Problemlerin çözülebilir olduğuna inanırlar.

c) Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmek için kendi kişisel problem çözme yeteneğine ilişkin inançları yeterli düzeydedir.

d) Zaman ve çaba sarfetme: Başarılı bir problem çözme sürecinin zaman ve gerekli çabanın sarf edilmesiyle gerçekleştiğine inanırlar.

e) Problemleri çözme isteği: Problemlerden kaçınmak yerine onları çözümlenmeye girişirler.

2. Probleme Olumsuz Yönelim (Negative Problem Orientation): Probleme Olumlu Yönelim' in tersine Probleme Olumsuz Yönelim, problem çözme sürecinde işlevsel olmayan bir yaklaşımdır. Problemleri çözmeye ilişkin işlevsel olmayan bilişsel duygusal şemaların var olduğu ve sorunları tehdit edici unsur olarak algılama, düşük özyeterlik, negatif sonuç beklentisi, düşük engellenme toleransı gibi niteliklerin olduğu genel bir bakış açısından oluşur. Probleme Olumsuz Yönelim tarzına sahip kişilerde görülen davranışlar ise şöyledir;

a) Problemi bir tehdit unsuru olarak algılama: Karşılaştıkları bir problemi, psikolojik, sosyal ya da ekonomik açıdan iyilik durumlarını bozacak bir tehdit kaynağı olarak görürler.

b) Pesimizm (kötümserlik): Problemlerin çözülemez olduğuna ilişkin beklentileri yüksektir.

c) Düşük Öz-yeterlik: Problemleri başarılı bir şekilde çözebilmeye ilişkin kendi problem çözme yeteneğine dair şüphelidirler.

d) Düşük Engellenme Toleransı: Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini engellenmiş ve mutsuz hissetmeye başlarlar.

3. Rasyonel Problem Çözme (Rationale Problem Solving): Rasyonel Problem Çözme, problem çözme sürecinde yer alan yapıcı problem çözme tarzıdır. Problem durumu gerçekçi bir bakış açısından görebilmeyi, üzerinde tartışma yapabilmeyi, sistematik olmayı ve problemin etkili çözümü için gerekli problem çözme becerilerini ve tekniklerini uygulayabilmeyi içermektedir.

Rasyonel problem çözüme boyutunda problem çözüme sürecinde sırayla izlenmesi gereken dört aşama vardır. Bunlar;

- a) Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
- b) Alternatif çözümlerin oluşturulması,
- c) Karar verme,
- d) Çözümün uygulanması ve doğrulanmasıdır.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşamasında, bireyler problemi tanımlayabilmek ve açıklığa kavuşturmak için problemle ilgili mümkün olduğunca somut ve spesifik bilgiler toplarlar. Bu bağlamda istek ve engellerin neler olduğu tanımlanır özellikle gerçekçi bir problem çözüme süreci için ulaşılmak istenen amaçlar belirginleştirilir. Söz konusu bu amaçlar “kişinin içinde bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma doğru değişmek istemesi, durumu kabul etmesi ya da yaşadığı duygusal stres düzeyini azaltmak istemesi” gibi olabilir. Alternatif çözümlerin oluşturulması aşamasında ise, birey ulaşmak istediği amaçlara odaklanarak amacına ulaşmasında kendisine yardımcı olacak nitelikte alternatif çözümler üretir. Bu aşamada mümkün olduğunca çok sayıda alternatif çözüm üretebilmek çok önemlidir. Karar verme aşamasında ise birey bir önceki aşamada oluşturmuş olduğu alternatif çözümleri karşılaştırarak kıyaslamada bulunur ve her birinin olası sonuçlarına ilişkin öngöründe bulunur. Sonunda en iyi çözüm olarak düşündüğüne karar verir. Son aşama olan çözümün uygulanması ve doğrulanması aşamasında ise, karar verdiği çözümü gerçek hayatta uygular ve özellikle çözümün getirdiği sonuçları dikkatlice değerlendirir.

Rasyonel problem çözüme tarzına sahip kişiler aynen yukarıda belirtilen aşamalarda olduğu gibi bir problemle karşılaştıklarında sistematik ve dikkatli bir şekilde o problemlerle ilgili gerekli bilgi ve gerçekleri toplarlar. Ardından ulaşmak istedikleri istekleri ve bu isteklere engel oluşturan engellerin neler olduğunu tanımlarlar. Böylelikle problem çözüme sürecinde kendilerine belirgin bir hedef oluştururlar. Çok çeşitli alternatif çözüm yolları oluşturduktan sonra her bir seçeneğin olası sonuçlarını değerlendirir, alternatifleri birbiriyle karşılaştırır ve değerlendirmede bulunurlar. Daha sonra bir çözümü seçer ve o çözümü uygulamaya koyarlar ve en son olarak da bulduğu çözümün sonucunun ne olabileceğine ilişkin değerlendirir.

4. Dikkatsiz / Dürtüsel Tarz (Impulsivity/Carelessness Style): Dikkatsiz /Dürtüsel Tarz, etkisiz problem çözüme tarzlarından biridir. Genellikle bu tarzı kullanan kişiler, problem

çözme stratejilerini ve tekniklerini oldukça aceleci ve dikkatsiz bir şekilde kullanırlar. Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz' a sahip kişiler problem çözme sürecinde dürtüsel davranma, dikkatsizlik, acelecilik, bir işi tamamlamadan yarıda bırakma gibi davranışlarda bulunurlar. Bunların yanı sıra bu tarza sahip kişiler, genellikle çok az sayıda alternatif çözüm yolları saptayabilirler. Dahası bu çoğunlukla akıllarına gelen ilk iyi fikre göre hareket ettikleri için alternatif çözüm yollarını ve sonuçlarını derinlemesine değil de hızlı bir biçimde gözden geçirirler. Sonuç olarak bu tarzı benimsemiş olan kişiler, genellikle dikkatsizce ve sistematik olmayan bir biçimde davranışta bulunurlar. Ayrıca uygulamaya koydukları çözümün sonuçlarını değerlendirme konusunda da yine dikkatsizce davrandıkları gibi bu konuda değerlendirme yapmada da yetersizlik gösterirler.

5. Kaçınan Tarz (Avoidance Style): Etkisiz problem çözme tarzlarından bir başkası da Kaçınan Tarz' dır. Bu tarzı benimsemiş olan kişilerde görülen davranışlar ise şöyledir;

a) Sıklıkla erteleme davranışında bulunma: Erteleme davranışını (karşılaşılan bir problemi çözmek için hemen bir girişimde bulunmayarak problemle uğraşmayı hep ertelemek) çok sık kullanırlar.

b) Çaba harcamamaya eğilimli: Hareketsiz olmayı ya da pasif davranmayı seçerler.

c) Problemi çözmeyi üstelenecek birileri bulma arayışı: Problemi çözecek birileri bulma anlamında "bağımlılık" geliştirirler.

d) Problemleri çözme sorumluluğunu hissetmeme: Problemleri çözme sorumluluğunu üzerine almayarak bu sorumluluğu başkalarına yüklerler.

e) Problemleri çözmekten kaçınma ve çözümsüz hale gelinceye değin erteleme: Problemlerle yüzleşmek (karşı karşıya kalmak) yerine onlardan kaçınmayı yeğlerler ve artık problemle ilgili hiçbir şey yapılamayacak hale gelinceye değin problemle uğraşmayı ertelerler.

f) Problemlerin kendi kendine çözülmesini beklerler (D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, D' Zurilla ve Nezu 2007).

Sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde danışanların etkili birer problem çözücü olabilmeleri için uyumsuz ve işlevsel olmayan algılama ve problem çözme tarzlarının- probleme olumsuz yönelme ve dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarz yerine uyumsuz işlevsel bakış açısı ve problem çözme tarzı- probleme olumlu yönelme ve rasyonel problem çözme tarzı gibi- kazanabilmelerine yönelik uygulamalar yapılır.

Bu bilgilere dayanarak sosyal problem çözme beceri eğitimlerinin genel amacı;

- Problemlere olumlu yönelimi artırmak,
- Problemlere olumsuz yönelimi azaltmak,
- Rasyonel problem çözme becerisini geliştirmek,
- Dikkatsiz/dürtüsel problem çözme tarzını azaltmak,
- Kaçınan problem çözme tarzını önlemek,
- Çözümü uygulama becerilerini arttırmaktır (D' Zurilla ve Nezu 2007).

Bu genel amaca ulaşmak için sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programlarında izlenen aşamalar ise şu şekildedir;

1. Probleme yönelme,
2. Problemin tanımlanması,
3. Alternatiflerin üretilmesi,
4. Karar verme,
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır (D' Zurilla ve Nezu 1990).

Ancak sosyal problem çözme beceri eğitimi sadece yukarıdaki beş aşamanın sırasıyla izlendiği otomatik bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli etmenler olduğu için sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde başka bileşenler de yer almaktadır. Öncelikle sosyal problem çözme kavramının kişilerarası ilişkilere dayalı olmasından dolayı problem çözme beceri eğitimi boyunca “sosyal beceriler” kullanılmaktadır. Problem çözme beceri eğitimi programlarında ele alınan diğer yardımcı beceriler ise benlik-farkındalığını genişletme, diğer insanların bakış açısını alabilme ve onların ihtiyaçlarını, isteklerini anlayabilme farkındalığına sahip olma, atılgan davranışta bulunma, bilişsel ve fizyolojik başa çıkma becerileri, duyguları kontrol edebilme gibi becerilerdir (Akt: Çekici 2009).

D' Zurilla ve Nezu (2007) problem çözme beceri eğitimlerinde danışanlara problem çözme becerisini kazandırabilmek amacıyla oturumların genel hatlarıyla nasıl yapılandırılabilineceğine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir;

1. Müdahalenin temel mantığının açıklanması,
2. Problem yönelimi üzerinde çalışılması,

3. Rasyonel problem çözüme tarzı üzerinde çalışılması: problemin tanımlanması ve formüle edilmesi
4. Rasyonel problem çözüme tarzı üzerinde çalışılması: alternatif çözümlerin oluşturulması
5. Rasyonel problem çözüme tarzı üzerinde çalışılması: karar verme
6. Rasyonel problem çözüme tarzı üzerinde çalışılması: çözümün uygulanması ve doğrulanması

Her bir aşamada genel hatlarıyla neler yapılması gerektiği aşağıda açıklanmıştır;

1. Müdahalenin temel mantığının açıklanması: Müdahalenin temel mantığının açıklanmasına “başlangıcın yapılandırılması” da denilmektedir. Bu aşamada amaç, müdahalenin temel mantığı ve eğitim programının genel formatı hakkında danışanları bilgilendirmektir. Müdahalenin temel mantığının açıklanması aşamasında ayrıca problem çözüme sürecinde kendini-gözleme yöntemi kullanılarak sorunların farkına varılması, sorunların isimlendirilmesi ve problem çözüme sürecini engelleyici nitelikteki bilişsel özellikler hakkında tartışılması gibi uygulamalara da yer verilmektedir.

2. Problem Yönelimi: Problem Yönelimi aşamasında danışanların problem çözüme sürecinde gösterdikleri başa çıkma tarzları belirlenerek danışanlar etkili ve etkisiz başa çıkma becerileri hakkında eğitilirler. Bu amaçla danışanların problem çözmeyi olumsuz etkileyen bilişsel ve duygusal engelleri saptanır ve özellikle bu bilişsel ve duygusal engellerle nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin uygulamalarda bulunulur. Bu aşamada sorunların avantajlı yönleri, zaman ve enerji gerektirmeleri ve çözüme kavuşturmak üzere karara varılması gibi konular üzerinde de durulmaktadır.

3. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi: Sorunu anlaması için danışanların sorunla ilgili bilgi edinmelerine yardımcı olunur. Karşı karşıya kalınan problem durumu, problem-odaklı veya duygu-odaklı başa çıkma tarzları açısından değerlendirilir. Son olarak problem-çözmede ulaşılmak istenen amaç ya da amaçlar somut bir biçimde ortaya konur.

4. Alternatif Çözümlerin Oluşturulması: Amaca ulaşmada danışanların farklı yolları düşünebilmesi için uygulamalarda bulunulur. Buna göre her bir amaç için farklı seçenekler oluşturma, çözümlerin niteliği (özellikleri) ve varılan yargının ertelenmesi gibi çalışmalar yapılır.

5. Karar verme: Danışanlar alternatif çözüm yollarını listelerler ve her bir amaç için sunulan çözüm önerilerinin sonuçlarına dair değerlendirmelerde bulunurlar. Bu değerlendirme seçeneklerin eleştirilmesi ve seçeneklerin karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilir. Son olarak danışanlar bir çözüm planı oluşturmak üzere çözüm seçeneklerinden birine karar verirler.

6. Çözümün uygulanması ve doğrulanması: Eş zamanlı olarak ortaya çıkan birçok alternatif çözümü uygulaması için danışanlar cesaretlendirilir. Çözümleri uygulama aşamasında, danışanların kendini-izleme (self-monitoring), değerlendirme ve ödüllendirme prosedürlerini kullanmalarına yönelik teşvikte bulunulur. Eğer belirlenen çözümler işe yaramadıysa danışanların problem çözme sürecine yeniden başlamasına ve aksaklıkları saptayıp çözmelerine yardımcı olunur (Akt: Çekici 2009).

Problem çözme terapisi bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç bileşeni kapsayan ve aynı zamanda içinde yaşanan kültürle de ilişkili bir başaçıkma stratejisidir. Asıl olarak yeni davranış, düşünce ve duygu kalıplarını yerleştirmeye yönelik bir prosedür olarak da ifade edilebilir (D' Zurilla ve Nezu 2007).

1.3.1.10. Gerçek Yaşam Problemlerini Çözmede Bilgi-İşleme Modeli

Problem çözmede bilgi-işleme modeli, Heppner ve Krauskopf (1987) tarafından oluşturulmuş bir modeldir. Problem çözmede bilgi-işleme kuramı, adından da anlaşılacağı üzere insanların problem çözerken öncelikle problemle ilgili bilgiyi aldıklarını ardından topladıkları bilgi ile problemin çözümüne yönelik eylem planları geliştirdikleri ve son aşamada ise bu eylem planlarını uygulamaya koydukları bir süreçten oluşmaktadır.

Problem çözmede bilgi-işleme modelini oluştururken Heppner ve Petersen (1982), bireylerin sosyal problem çözmeye karşı olan tutumları ve problem çözme stillerine karşı olan algısını ölçmek amacıyla "Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventory) isimli kişisel bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu ölçme aracıyla problem çözmede bilgi-işleme modelini sınamışlardır. Problem Çözme Envanteri (PÇE), kişinin kendi problem çözme stilini hem de problem çözme yeteneğini değerlendiren bir ölçme aracıdır. Ölçek problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve yaklaşma-kaçınma olmak üzere üç ayrı faktörden oluşmaktadır (Savaşır ve Hisli Şahin 1997). PÇE, halen yurtdışında ve ülkemizdeki problem çözme alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır.

Heppner ve Petersen (1982)'nin Problem Çözme Envanteri'ni geliştirirken D' Zurilla ve Goldfried (1971)'in ortaya koyduğu Sosyal Problem Çözme Modeli'nin boyutlarından o zamanki isimleriyle genel problem yönelimi ve problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatiflerin oluşturulması, karar verme ve doğrulanması gibi dört aşamadan oluşan problem çözüme becerileri esinlenerek ölçme aracını oluşturdukları iddia edilmektedir. Bu ölçme aracına yönelik en ciddi eleştirilerden biri ölçme aracının belli bir sosyal problem çözüme kuramına dayalı olarak oluşturulmamış olmasıdır (Akt: Çekici 2009).

Aslında Heppner ve Krauskopf (1987)'un problem çözümede bilgi-işleme modeli, problem çözüme sürecini üstbilişsel (metacognition) boyutta ele alan bir kuramdır. Kurama göre kişi bir problem durumunda belleğinde önceden varolan bilgileri yoklayarak problemi değerlendirmekte ve eylem planı oluşturmaktadır. Bu kurama göre insanlar problem çözüme sürecinde sırasıyla dört aşamayı izlemektedirler. Bunlar; kodlama (encoding), amaç oluşturma (goal setting), planlama ve örüntü eşleşmesi (pattern matching) ve problem çözüme işlemi (problem solving process)dir.

Kodlama aşaması, bireylerin bir problemle karşılaştıklarında problemi algılayabilmesidir. Algılama sürecinde tabii ki problemi kodlama boyutu "öznellik" içerdiği için kişi problemi çarpıtabilmektedir. Yani problemi kendi takmış olduğu gözlüklerin ardından görmektedir. Bu aşamada özellikle kişinin problemi nasıl değerlendirdiği (problemin neden olacağı zararlar yani kişiye getireceği yük, sıkıntı, problemin zorluğuna ilişkin kişisel algısı, problemin içsel ya da dışsal kaynaklı olarak ortaya çıktığı) ve problemin üstesinden başarıyla gelebilmeye ilişkin kendi problem çözüme becerisine ilişkin algısı gibi değişkenler önemli rol oynamaktadır. Tüm bunların yanı sıra geçmiş yaşantılar, düşünme biçimi, ruhsal durum gibi değişkenler de problemlerin nasıl kodlanacağını yani problemin farkına varılabilmesi ve doğru tanımlanabilmesini etkilemektedir.

Amaç belirleme aşamasında ise, kişi problemin sonucunda elde edeceği amacı oluşturmakta ve ona ulaşmaya çalışmaktadır. Bu kurama göre amaç belirlemede bir önceki aşamanın sağlıklı bir şekilde geçirilmiş olması gerekmektedir. Yani kişi problemi iyi kodlamış olmalıdır ki ardından ulaşmak istediği belli bir amaç oluşturabilsin. Amaçların oluşturulmasında ulaşılabilirlik, gerçekçilik ve ulaşmak için belli bir zaman dilimi belirleme gibi ölçütler dikkate alınmaktadır.

Planlama ve örüntü eşleştirmesi aşamasında ise, kişi daha önceden benzer bir problemle karşılaştığında neler yaptığını, şu anda neler yapabileceğini ve bulduğu çözümlerin sonuçlarının neler olabileceğini düşünerek “zihninde bir eşleşme ve eleme” yapar. Eşleme sürecini eleme takip eder ve ardından kişi bir çözüme karar verip onu uygular. Tabii ki her birey bu aşamayı başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyebilir.

Son aşama olan problem çözme işlemi aşamasında ise, problemin çözümü aşamasında etkili problem çözme becerisini ortaya çıkarmaya yönelik kişinin sahip olduğu bilişsel davranışlar, duygusal davranışlar ve eylemsel davranışların uyumlu bir şekilde işlev görebilmesi üzerinde durulur. Görüldüğü üzere problem çözme süreci üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel davranışlar boyutunda kişinin problemle ilk karşılaştığındaki sahip olduğu düşünceler; duygusal davranışlar boyutunda ise problem karşısında hissettiği duygular; eylemsel davranışlar boyutunda ise sorunu çözmek yani üstesinden gelmek için ne gibi davranışlarda bulunduğu üzerinde durulur (Heppner ve Krauskopf 1987).

Problem çözmeye bilgi-işleme kuramına göre problem çözme becerisi, “öğretilebilir” nitelikteki bir psikolojik beceridir. Bu bağlamda Heppner ve Krauskopf (1987) bilgi-işleme kuramında yer alan aşamaları kapsayan müdahale programlarının uygulanmasıyla bireylere etkili problem çözme becerileri kazandırılabilirliğini iddia etmişlerdir.

1.3.1.11. Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli

Black, Sherba ve Threlfall temelde dokuz basamaktan oluşan bir sosyal problem çözme modeli geliştirmişlerdir. Black ve arkadaşlarının oluşturduğu Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli “otomatik süreç ve değerlendirme” olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Otomatik süreç, geçmişte problem çözmeye kullanılan başarılı stratejilerin kullanılmasına dayalı informal bir yöntemdir. Bu stratejiler “gerçekler” (bilgi ya da birikim), “kurallar” (değerler ve inançlar) ve “teknikler” (beceriler ya da prosedür) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Değerlendirme süreci ise, bireylerin otomatik süreci kullanmalarının sonucunda problem için başarılı bir çözüm ya da açık bir çözüm bulunamadığı durumda kullanılabilen formal bir yöntemdir (Frauenknecht ve Black 1995).

Black, Sherba ve Threlfall, Ergenler için Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory for Adolescents –SPSI-A) ismiyle oluşturdukları ölçme aracı ile oluşturdukları bu modeli sınamışlardır. Ölçme aracını oluşturan alt faktörler ise şöyledir; 1.

Otomatik süreç, 2. Problem Yönelimi (bilişsel, duygusal ve davranışsal) 3. Problem Çözme Becerileri (problemi tanımlama, alternatif üretme, sonucu kestirme, uygulama/değerlendirme/tekrar organize etme) dir (Frauenknecht ve Black 1995).

1.3.1.12. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı

Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Yaklaşımı ya da yeni ismiyle “Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve)”, okulöncesi, anasınıfı ve ilköğretim seviyesindeki öğrencilere kişilerarası bilişsel sorun çözme becerileri kazandırmak üzere Spivack, Platt ve Shure (1976) tarafından oluşturulmuştur (Akt: Çekici 2009).

Spivack ve arkadaşlarının Ben Sorun Çözebilirim (BSC) modeli, sorun çözmek için gerekli önbecerilerin öğretilmesi ile sorun çözme becerilerinin öğretilmesi olmak üzere iki genel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, sözcük dağarcığının öğretilmesi (-dır/değildir, ve/veya, bazı/hepsi, -den önce/-den sonra, şimdi/sonra, aynı/farklı), kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, diğerlerinin bakış açısını dikkate alma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise, birden fazla çözüm yolu düşünme, her çözümün olası sonuçlarını dikkate alma, hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme olmak üzere üç aşamalı bir süreçten oluşmakta olup söz konusu üç temel sorun çözme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. BSC programında sorun çözmek için gerekli önbeceriler ile sorun çözme becerileri “oyun” şeklinde tasarlanmış derslerle öğrencilere öğretilmektedir (Öğülmüş 2004).

BSC yaklaşımında çocuklara kişilerarası problemleri çözmede nasıl bir dil kullanmaları gerektiği, empati becerisi kurabilmeleri ve alternatif çözümler düşünebilmeleri, sonucu dikkate alan düşünme, kararı dikkate alan düşünme gibi problem çözme sürecindeki üstbilişsel (metacognitive) öğeleri uygulayabilmeleri gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Frauenknecht ve Black 1995).

Bu modelin temel amacı, problem çözme sürecinde çocuklara “ne düşünmeleri gerektiği” değil “nasıl” düşüneceklerini öğrenmelerine yardım etmektir. Bu model çocukların sorunlar üzerinde düşünmesini ve sorunlarla ilgili kendi görüşlerini dile getirebilmelerine olanak tanır (Öğülmüş 2004).

BSC programında yer alan bölümler ve her bir bölümde neler yapılması gerektiğine ilişkin gerekli bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Birinci Bölüm: Sorun çözmeye gerekli önbecerileri kazandırma: Sözcük dağarcığının öğretilmesi ve duyguları tanıma -kendisinin ve diğerlerinin- olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Sözcük dağarcıklarının öğretilmesi bölümünde, kişilerarası sorunla mücadele etmeleri gerektiğinde daha önceden öğretilen bu sözcükleri kullanarak olayın akışını anlatabilmeleri sağlanmaya çalışılır. Eğitim programına ilk olarak altı sözcük çiftinin öğretilmesiyle başlanır. Bu kelime çiftleri, “- dır/değildir, ve/veya, bazı/hepsi, -den önce/-den sonra, şimdi/sonra, aynı/farklı” şeklinde oluşturulan ifadelerdir. Sorun çözmeye gerekli önbeceriler kapsamında öğretilen bir diğer unsur ise “duyarlılık eğitimi” de denilebilen kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme ve doğru tanımlayabilme becerisidir. Bu amaçla çocuklara temel duygular öğretildiği gibi diğer insanların ne gibi duygular yaşayabileceklerine ilişkin duyguları tanıma ve adlandırma çalışmaları yapılır (Frauenknecht ve Black 1995, Öğülmüş 2004).

İkinci Bölüm: Sorun çözme becerilerinin öğretilmesi: Bu bölümde etkili sorun çözme becerilerini kazanmak amacıyla alternatif çözümleri düşünme, sonucu dikkate alan düşünme ve karar vermeye yönelik düşünme olmak üzere üç farklı düşünme becerisi öğretilmeye çalışılır.

Alternatif çözümleri düşünme aşamasında, çocuklara karşılaştıkları bir sorunun çözümünde buldukları çözümün etkili ve iyi bir çözüm olmadığını fark etmeleri istenir. Ardından daha başka düşünceler üretmeleri istenir. Alternatif düşünceleri üretme sürecinde çocukların gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak resimler, kuklalar ya da hikaye oluşturma gibi eğitimsel yöntemler kullanılarak ders eğlenceli ve öğretici şekilde sunulur. Bu aşamada çocukların ürettikleri düşüncelerin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde durulmaz önemli olan çok sayıda alternatif üretebilmeye çocukları yönlendirebilmektir.

Sonucu dikkate alan düşünme aşamasında ise, her bir çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma, değerlendirme yapma öğretilir. Sonucu dikkate alma düşüncesinin geliştirilmesiyle çocukların “nedensellik ilişkisini” anlama kapasiteleri artırılmış olur. Örneğin çocuklara bir kişinin yaptığı bir davranışın diğerleri üzerinde ne gibi duyu ve düşüncelere neden olabileceği üzerinde odaklanmaları sağlandıktan sonra “neden-sonuç ilişkisi bağlamında” hangi alternatif çözümün hangi sonucu doğurabileceğine ilişkin öngörülerde bulunmaları istenir. Çocukların bunu algılayabilmeleri için “Böyle olunca sonuçta neler olabilir?”, “Böyle yapınca o neler hissediyor olabilir?” gibi sorular sorulur. Amaç, çocukları

çözüm önerilerinin olası sonuçlarını düşünmeye teşvik edebilmektir (Frauenknecht ve Black 1995, Öğülmüş 2004).

Karar vermeye yönelik düşünme aşamasında kişilerarası bir amaca ulaşmada kendilerini engelleyen potansiyel engellerin farkına varabilmeleri, düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu düşünme tarzı belli bilişsel olgunluğa erişmeyi gerektirdiği için ancak dördüncü sınıf ve sonrası çocuklar için daha uygundur. Bu düşünme biçimini öğretebilmek için de hikaye oluşturma gibi yöntemlerden yararlanılmaktadır. Karar vermeye yönelik düşünme biçiminde, çocuğa “Sence bu iyi bir fikir mi?” diye sorularak çözüm üzerinde düşünmeye teşvik edilir, özellikle de sonucu göz önüne alarak düşünmesi sağlanmaya çalışılır. Eğer çocuk “Evet iyi bir çözüm” derse bu sefer neden böyle düşündüğü sorulur. Bulduğu çözüm uygunsa çocuktan bu çözümü uygulamaya koymasına istenir (Frauenknecht ve Black 1995, Öğülmüş 2004).

1.3.2 Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözme stil ve becerileri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kendisini problem çözmeye yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin ve ark 1993). Problem çözmeye başarılı olan öğrenciler kendilerini problem çözmeye karşı güdülenmiş ve bu konuda şansın az olduğuna inanmış olarak değerlendirmekte ve daha kararlı, dikkatli, sezgili, tutarlı ve sistematik olarak algılamaktadırlar (Heppner ve ark 1991). Yurtdışında yapılan çalışmalarda problem çözmeye kendisini başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin, daha fazla iç çatışmalı, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlara sahip oldukları, düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ve problem çözme becerisi ile stres kaynakları, sosyal destek eksikliği ve intihar düşüncesi arasında önemli ilişki tespit edilmiştir (Pakaslahti, Keltikangas 1998, Joffe ve ark 1990, Clum ve Febbraro 1994, Pakaslahti 2002).

1.3.2.1. Problem Çözmeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Taylan (1990) 226 Üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini (PÇE) kullanarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf

düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre PÇE puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Korkut (2002) normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Saygılı (2000) 300 ergen üzerinde yaptığı araştırmada problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri analizleri sonucunda problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Deniz, Arslan ve Hamarta (2002)'nin lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuca bakıldığında değerlendirici yaklaşım açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür. Lise Alanı değişkeni ele alındığında aceleci yaklaşım açısından sayısal alanda okuyan öğrencilerin sosyal alanda okuyanlara göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Planlı yaklaşıma göre, sosyal alanda okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyanlara göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Planlı yaklaşım açısından incelendiğinde, sosyal okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyanlara göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduklarını bulmuştur.

Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar da, problem çözme becerilerindeki yetersizliğin, hem tek başına hem de yaşam olayları ile etkileşim halinde intihar davranışlarını yordadığını göstermektedir (Priester ve Clum 1993, Chang 2002). Piester ve Clum (1993), orta derecede stres yaratan bir yaşam olayı öncesi ve sonrasında, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşanan olay ile ilişkili olarak üretilen çözümlerin sayısı ve bu çözümlerin her biri ile ilgili olarak kişinin algıladığı negatif sonuçlar, intihar düşüncesinin düzeyi

tarafından anlamlı biçimde yordanmaktadır. Yani, intihar düşüncesinin düzeyi arttıkça üretilen çözümlerin sayısında azalma ve kişinin algıladığı negatif sonuçlarda bir artma gözlenmektedir. Tüm bunlara ek olarak, hem stres yaratıcı olay öncesinde ölçülen başarı olasılığı, hem de çözüme götüren ilgili ve ilgisiz basamakların sayısı, stres yaratıcı olay sonrası belirlenen intihar düşüncesinin düzeyi ile anlamlı bir ilişki göstermektedir (Akt: Batıgün 2004).

Batıgün ve Şahin (2003) yaptıkları araştırmalarında, 14-62 yaş arasındaki insanların çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözüme becerileri, öfke/saldırganlık gibi değişkenler ile ilişkisini saptamayı amaç edinmişlerdir. Bu doğrultuda araştırma 14-62 yaş arası 619 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonunda, gençlerin problem çözüme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladığı, daha dürtüsel davrandığı, daha öfkeli görüldüğü ve kendilerine sunulan stresli bir durum ya da olay karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, daha sıklıkla ilk seçenek olarak akıllarına getirdiği görülmüştür.

Söylemez (2002) yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 16 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, problem çözüme beceri eğitiminin problem çözüme becerilerinin kazanılmasındaki etkisini sınamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında sekizer öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplara seçiminde öğrencilere Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. PÇE' den yüksek alan yani problem çözüme becerisi düşük olan öğrenciler arasından seçme yapılarak deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda öğrenci atanmıştır. Deney grubuna uygulanan beceri eğitimi haftada 1 kez ve 50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak gerçekleştirilirken kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir beceri eğitime tabi tutulmamışlardır. Beceri eğitimi oturumları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarının problem çözüme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını görmek amacıyla her iki gruba da Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözüme beceri puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen en temel bulgu ise ergenlerde problem çözüme becerisinin, beceri eğitimi yoluyla geliştirebildiğinin görülmesidir. Sonuç olarak uygulanan problem çözüme beceri eğitimi problem çözüme becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığını incelemişlerdir. Öfke ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet, ebeveynin eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediğı 263 öğrenci üzerinde incelenmiştir. Araştırmada, öfke yaşantısı ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; sürekli öfke, problem çözme yeteneğine güven ve kişisel kontrol ile olumlu, yavaşma-kaçınma boyutu ile ters ilişki içinde olduğu görülmüştür. Sürekli öfke aynı zamanda kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğini yordamıştır. Ayrıca araştırmada, öfke dışı ve öfke içenin, problem çözme becerileri ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu, öfke içenin problem çözme yeteneğine güveni, öfke dışının da kişisel kontrolü yordadığı bulunmuştur. Öfke kontrolünün ise problem çözme becerileri ile olumsuz ilişki gösteren ve sadece yavaşma-kaçınma boyutunu yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Son olarak demografik değişkenlerden; cinsiyet, sadece problem çözme becerilerinden kaçınma-yavaşma boyutunda bir farklılığa neden olurken, ebeveynin eğitim durumu ve kardeş sayısı öfke yaşantılarında ve problem çözme becerilerinde bir farklılığa neden olmamıştır. Doğum sırası değişkeni ise, sürekli öfke, öfke dışı ve problem çözme yeteneğine güven boyutunda farklılığa neden olmuştur.

Armağan Yıldız (2003) ebeveynler üzerinde yaptığı araştırmada ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlayarak bu programın problem çözme davranışları üzerindeki etkisini sınamıştır. Araştırma deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin yaşları 20-40 arasında değişmekte olup okul öncesi dönemde çocukları bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri (PÇE), Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeğı kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir kez 90 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan müdahale programının içeriğı genel olarak ebeveynlerin problem yönelimli olup olmaması, problem karşısındaki genel tutumu, etkili iletişim becerilerini kullanıp kullanmaması, aile içi ilişkiler konusundaki farkındalık düzeyi, sahip olunan ana-baba tutumlarının türü, yüksek düzeyli düşünme süreçlerini etkin bir biçimde kullanıp kullanamaması, karar verme ve çatışma çözme stratejilerinin yeterliliğı gibi boyutlar kapsamında şekillendirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirme programının ebeveynlerin problem çözme becerilerinin artmasında olumlu etkide bulunduğu görülmüştür.

Göner (1999) göğüs kanserli kadın hastalarla gerçekleştirdiği araştırmasında bireysel ve grupla problem çözme beceri eğitiminin depresyon, anksiyete ve umutsuzluk duyguları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bireysel problem çözme eğitimi alan hastaların depresyon, anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Grupla problem çözme beceri eğitimi programına katılan kadın hastalarda ise sadece depresyon düzeylerinde azalma olduğu, umutsuzluk ve anksiyete düzeylerinde ise anlamlı bir farklılığın yaşanmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak bireysel problem çözme beceri eğitiminin grupla problem çözme beceri eğitimine kıyasla daha etkili sonuçlar verdiği sonucuna varılmıştır.

Basmacı (1998) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerilerini algılama düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan üniversite birinci sınıf öğrencilerinden toplam 204 kişi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin problem çözme becerileri ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrencinin öğrenim gördüğü bölümün özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin, problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Danışık Demirci (2005) yaptığı araştırmada, ergenlerin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırmanın örneklemini 311'i kadın 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 ergen oluşturmuştur. Araştırmada Problem Çözme Envanteri, Sürekli Öfke -Öfke Tarzı Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Duyguların Sosyal Paylaşımı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Dalkılıç (2006) yaptığı araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, doğum sırası, çekirdek/geniş ve birlikte/parçalanmış aile yapısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda, ergenler tarafından algılanan ana-baba ve ergen ilişkilerinde algılanan problem çözme ve iletişim becerilerinin, özellikle ergenlerin akademik başarılarına yönelik algılarına ve gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kendilerini akademik

olarak başarısız algılayan ve gelir durumu düşük olan ergenlerin ana-babalarıyla olan ilişkilerini daha olumsuz algıladıklarını, daha fazla çatışma ve anlaşmazlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısının birlikte ya da parçalanmış olması ve babalarının eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterirken, aile yapısının çekirdek ya da geniş olması ve annelerinin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çilingir (2006) araştırmasında, fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesi'nde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin; cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo ekonomik durumu değişkenleri açısından problem çözme becerilerinde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Gökbüzoğlu (2008) yaptığı araştırmada, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi sınımıştır. Saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, algılanan anne-baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği 304 öğrenci üzerinde incelenmiştir. Araştırmada, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan problem çözme becerisine güven ve yaklaşma-kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca demografik değişkenlerden cinsiyet, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmazken, problem çözme becerisinin yaklaşma-kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmuştur; yaş ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratırken, problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmamıştır. Yine anne-baba eğitim durumu, saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmazken, anne baba tutumlarından, anne tutumu sadece problem çözme becerisinin problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda bir farklılığa neden olmuştur.

Sezen ve Paliç (2011) araştırmalarında, lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını incelemişlerdir. Araştırma, Rize ili, Çayeli ilçesinde bulunan bir Anadolu

Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden seçilen 218 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf düzeylerinin öğrencilerin problem çözme becerisi algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Eskin, Ertekin ve Demir (2008) araştırmalarında, intihar riski ve depresyon potansiyeli olan ergenler ve genç yetişkinlerde problem çözme terapisinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 27'si deney ve 19'u kontrol grubunda olmak üzere 46 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada deney grubuna Problem Çözme Terapisi uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hamilton Depresyon Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, İntihar Olasılığı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Kişilerarası Davranış Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Terapötik Uyuşma Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel çalışma sonrasında izlenen değişimin tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla deneysel çalışmanın bitiminden 12 ay sonrasında izleme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme terapisi eğitimi sonrasında deney grubunun depresyon ve intihar riski puanları eğitim öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı düşüş, benlik saygısı ve atılganlık puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı artış saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin depresyon ve intihar riski puanlarında anlamlı düzeyde değişim olmadığı saptanmıştır. Problem çözme terapisi programının deney grubu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve ortaya çıkan bu değişimin 12 ay sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

Yıldırım ve ark (2011) araştırmasında, lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Erzincan il merkezinde bulunan 12 lisenin 9, 10, 11. sınıf öğrencilerinde toplam 4962 öğrenci, örneklemini ise bu okullardan basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 911 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada; öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamasının iyiye yakın (89.91 ± 19.77) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, babanın eğitim düzeyi ve mesleği, ders çalışma düzeni, okul başarısını değerlendirme durumu, anne-baba tutumu, kendini yalnız hissetme, kendine güvenme durumu ve sigara-alkol kullanma durumları ile toplam PÇB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Şahin ve Batıgün (2009) lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskini belirlemeye yönelik bir modelin sınanmasını incelemişlerdir. Bu amaçla intihar olasılığı ile ilişkili olarak önerdikleri modelin geçerliliği sınanmış tır. Ayrıca yaş, cinsiyet gibi sosyodemografik değişkenler ile intihar olasılığı, öfke/saldırganlık, dürtüsellik, ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversite ve liselerde okumakta olan 15-25 yaş arasındaki 2343 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda hem modelde önerilen şekilde (aynı anda öfke ile dürtüsellik yüksek, problem çözme becerileri düşük), hem de İntihar Olasılığı Ölçeği'nden alınan puanlar göz önünde bulundurularak risk grupları oluşturulmuş ve bir dizi analiz yapılmıştır. Araştırmada, İntihar Olasılığı Ölçeği (İÖÖ), Kısa Semptom Envanteri (KSE), Problem Çözme Envanteri (PÇE), Dürtüsel Davranışlar Alt Ölçeği (Çok Yönlü Kişilik Envanteri-MMPI), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaçınan ve kendine güvensiz bir problem çözme yaklaşımına sahip olmak, ciddiye alınmama ve eleştirilme gibi durumlarda yoğun öfke yaşamak, bu öfkeyi pasif-saldırgan ya da saldırgan davranışlarla ifade etmek ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan öfkeyi de daha çok içe atmak, intihar olasılığı açısından risk taşıyan özelliklerdir. Sınanan modelin, intihar riski taşıyan bireylerin belirlenmesinde kullanılabileceği gösterilmiştir.

Arslan ve ark (2010) araştırmalarında, ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış ve 483 (180 kız ve 303 erkek) ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkar yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Çekici (2009) yaptığı araştırmada, sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisini incelediği yarı deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 17'si deney ve 17'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarına deneklerin seçiminde araştırmaya katılmaya gönüllü ve aynı zamanda sosyal problem çözme becerisi normalin altında olan öğrenciler dikkate alınmıştır.

Deney grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir gün olmak üzere ortalama 2-2,5 saatlik oturumlardan oluşmuştur. Deney grubuna uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitimi beceri geliştirme amaçlı, ağırlıklı olarak eğitimsel içeriğe sahip, çok sayıda çeşitli egzersizlerin yer aldığı, Bilişsel-Davranışçı Terapilerin çeşitli teknik ve yöntemlerinin kullanıldığı, yapılandırılmış oturumlardan oluşan ve aynı zamanda yaşantısal-etkileşimsel süreci de içeren bir psiko-eğitimsel grup müdahalesi kapsamında şekillendirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe'ye uyarlaması yapılan Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği'nin Öfkeyle İlişkili Davranışlar ve Öfkeyle İlişkili Düşünceler Alt Ölçekleri ile Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği'nin Sürekli Kaygı Alt Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin “sosyal problem çözme becerileri” ve “dünyaya yönelik öfke düşünceleri” değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür.

Problem çözme becerisiyle ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde problem çözme kavramıyla ilgili betimsel ve yordayıcı nitelikte çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak problem çözme konusunda deneysel nitelikte yapılmış araştırma sayısının ise betimsel nitelikteki araştırmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir.

1.3.2.2. Problem Çözmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sukhodolsky ve ark (2005) yaşları 7 ile 11 arasında değişen ve öfke sorunu olan 57 erkek çocuğu üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada “Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirme Grubu” ve “Sosyal Beceri Geliştirme Grubu” olmak üzere iki farklı grubun etkililiğini sınımışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların saldırganlık, davranış sorunları ve sosyal beceri düzeylerini ölçmek için ebeveynleri tarafından yanıtlanan Çocuklar İçin Davranışsal Değerlendirme Sistemi Ölçeği (BASC-PRS; Reynolds&Kamphaus, 1992), Çocukların Bildirimine Dayalı Davranış Değerlendirme Sistemi (BASC-SPR; Reynolds&Kamphaus 1992), Çocuklar için Öfke Ölçeği (ChIA;Finch, Saylor&Nelson 1987), Yaşça Küçük Çocuklara Yönelik Öfke İfade Envanteri (PAES;Jacobs, Phelps&Rohrs 1989), Ev Görüşme Ölçeği (HIS, Dodge, 1980) ve Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPSM; Dodge, Bates ve Pettit 1990) kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan her iki deneysel müdahale programı, her bir oturumu 50 dakika sürmek üzere toplam 10'ar oturumdan oluşmaktadır. Müdahale programlarından birincisi olan sosyal problem çözme beceri eğitiminin içeriğinde, bilişsel yeniden yapılandırma, nedensel yükleme biçiminin yeniden oluşturulması ve öfke

duygusuna eşlik eden sosyal-bilişsel engelleri gidermeye yönelik problem çözmede çözümün uygulamaya konmasıyla ilgili uygulamalara yer verilmiştir. İkinci müdahale programı olan sosyal beceri eğitimi grup uygulamasında ise temelde “model alma tekniği” izlenmiştir. Bunun yanı sıra davranışın prova edilmesi, kişilerarası çatışma çözme ve öfkeyle etkili başa çıkma yöntemleri gibi uygulamalara da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öfke düzeyinin azalmasında her iki müdahale programının olumlu etkide olduğu ancak sosyal becerilerin gelişmesi bakımından anlamlı bir etkide bulunamadıkları görülmüştür.

Sukhodolsky, Kassinove ve Gorman (2004) çocuk ve ergenlerde öfke problemleri konusuna ilişkin Bilişsel Davranışçı Terapiler kapsamında yapılan toplam 40 sonuç araştırması (outcome studies) üzerinde meta-analitik inceleme gerçekleştirmişlerdir. Uygulanan müdahale programları, “beceri eğitime dayalı”, “problem çözme beceri eğitimi”, “duyguların eğitimi” ve “çoklu modele dayalı müdahaleler” olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda öfkenin azaltılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde, beceri eğitimi ve çoklu modele dayalı oluşturulan müdahale programlarının diğerlerine kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür. Problem çözme beceri eğitime dayalı müdahale programlarının ise özellikle öznel öfke yaşantıları (subjective anger experiences) üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca müdahale programlarında sunulan model olma, geribildirimde bulunma ve çeşitli ev ödevleri verilmesinin etki büyüklüğünü pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Lochman (1992) aşırı saldırgan ve yıkıcı oldukları için öğretmenleri tarafından kliniğe gönderilen öğrencilere problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan öğrencilerin öz saygı seviyeleri ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı saptanmıştır.

Blanchard-Fields ve ark (2007) problem çözme etkinliğinin yaşlılarda kişisel problemler için daha etkili olup olmadığını yaş farkına göre incelemişlerdir. Araştırmada problem çözme farklılıklarını incelemek amacıyla Cornelius ve Caspi'nin Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, etkili problem çözme yaklaşımında yetişkinlerin gençlere göre daha fazla problemlere sahip iken, yetişkinlerin gençlere göre kişilerarası problemleri çözme de kaçınan-bağımlı stratejileri daha çok kullandığı saptanmıştır. Genel olarak yetişkinlerin gündelik problemleri çözme de özellikle kişilerarası problem çözme de gençlerden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Jaffee ve D'Zurilla (2009) ergenlerde madde kullanımı ve kişilik arasındaki ilişkide sosyal problem çözme becerisinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 307 ergen oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede “kişilik değerlendirme envanteri”, madde kullanımını belirlemede “madde kullanımı riski profili ölçeği”, sosyal problem çözme yeteneğini belirlemede ise “sosyal problem çözme envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ergenlerin etkili problem çözme becerileri özellikle umutsuz kişilik ve yaşam boyunca alkol ve esrar kullanımı ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur.

Chang (1998) yaptığı araştırmada ergenlerin kişilerarası ve stresli akademik durumlarla baş etme ve problem çözme yeteneği üzerinde düşük umut düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırmada sosyal problem çözme envanteri, baş etme stratejileri envanteri ve umut ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu umut ölçeğine göre, 119’u yüksek umut grubu ve 92’si düşük umut grubunda olmak üzere toplam 211 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonunda yüksek umutlu öğrencilerin problem çözme yetenekleri ve stresli akademik durumlarla baş etmeleri düşük umutlu öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Her iki grubun kişilerarası durumlarla baş etme arasında önemli ölçüde değişiklik bulunmamıştır.

1.4. Öfke

Bireyler günlük yaşantılarında pek çok sorunla karşılaşmakta ve bunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Çözülmesi gereken sorunlar bireylerin yaşına, içinde bulunduğu ortama göre de farklılaşabilmektedir. Sorunlarımızla baş ederken değişik duygusal ve davranışsal tepkiler veririz. Bu duygusal tepkilerden biriside öfkedir. Günlük yaşamda insanların sıklıkla yaşayabildikleri öfke duygusu ilk bakışta algılandığı gibi olumsuz değil, normal ve evrensel bir duygudur (Cenkseven 2003). Kişiliği koruyucu yönde işlev yapabilir (Köknel1982). Yapıcı bir şekilde ifade edildiğinde sağlıklı olarak değerlendirilebilecek olan öfke duygusu, uygun olmayan bir şekilde ifade edilmesi durumunda, kişi hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verebilmektedir (Cenkseven 2003). Gençlik çağında bir duygulanım ve coşku biçimi olarak yaşanan öfkenin kişilik üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler daha sonraki yaşamdaki kin, nefret, kıskançlık, düşmanlık gibi duygulara dönüşebilir. Bu tür duyguların etkisinde kalan insan daha sık ve şiddetli öfkelenir (Köknel 1982).

Literatür incelendiğinde öfke kavramının çok farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Öfke, günlük hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır ve insanlar bu duygularını farklı yollarla ifade ederler ve yönetirler (Tangney ve ark 1996).

Öfke, Biagio tarafından gerçek veya var sanılan bir engellenme, tehdit veya haksızlık karşısında oluşan bilişlerle ilgili ve kişiyi rahatsız edici uyarıcıları ortadan kaldırmaya yönelten, güçlü bir duygu olarak tanımlanır. Törestad öfkenin planlanarak ortaya çıkan bir durum olmadığını, çoğunlukla, engellenme, haksızlığa uğrama, eleştirilme, küçümsenme gibi durumlarda oluştuğunu belirtmektedir. Spielberger ve arkadaşları öfkeyi, basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişen dereceli bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Novaca, öfkeyi, bilişsel-davranışsal model çerçevesinde açıklamaktadır. Araştırmacıya göre öfke, bilişsel olarak öfke diye etiketlenen ve düşmanlık içerikli bilişlerin eşlik ettiği, yoğun bir fizyolojik uyarılma durumudur (Balkaya ve Şahin 2003).

Öfke engellenme ve korku gibi hoş olmayan durumlarda ortaya çıkan duygulanım ve coşku durumlarından biridir (Köknel 1982). Benzer şekilde; Hankins ve Hankins (1988) de; öfkeyi belirli bir saldırı, eleştiri ya da engel karşısında kişinin yaşadığı içsel ve evrensel bir duygu olarak tanımlamışlardır (Akt: Batıgün 2004). Öfke, basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişen dereceli bir duygusal durumdur (Robins ve Novaco 1999). Genel olarak öfkenin tanımına bakıldığında, öfke kavramı orta düzeyde sinirlenme ya da sıkıntıdan, hiddet ve şiddetli öfkeye (köpürme, tepesinin atması) kadar değişen geniş ranjdaki bir duygusal yaşantıyı tanımlamaktadır (Martin ve ark 2000).

Deffenbacher ve Stark (1992) öfkelenildiğinde gösterilen tepkilerin, yaşam süreci içinde öğrenilmiş davranışlar olduğunu, bu nedenle de yanlış ve kişiye zarar verecek şekilde öğrenilen davranışların daha sağlıklı olanlarıyla değiştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bununla beraber, öfkenin, engellenme, haksızlık, hayal kırıklığı gibi çeşitli durumlarda aniden ortaya çıkabilen bir duygu olduğunu, bastırılması ya da olduğu anda hemen dışa vurulmasının sağlıklı olmadığını, dolayısıyla da öfkeye neden olan durumların anlaşılmasının ve öfkeyi tanımanın çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sukhodolsky ve ark (2004) öfkeyi özgün bilişsel ve algısal çarpıtma ve yetersizlikler (örn; yanlış yorumlamalar, hatalar ve suçlayıcı, haksız ve niyetli atıflar), öznel etiketleme, fizyolojik değişimler ve hareket eğilimi ile ilişkili olumsuz ve fenomenolojik (ya da içsel) bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Öfkenin herkeste aynı şekilde yaşanmadığını, kişiden kişiye farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Öfkenin sıklığı ('nadiren'den 'her zaman'a kadar), yoğunluğu (can sıkıntısı gibi ılımlı düzeyden, hiddetlenip öfkeden kudurmak gibi çok güçlü düzeye kadar), süresi (geçiciden kin boyutuna varmış kalıcıya kadar) farklılaşmaktadır. Ayrıca öfke deneyimlerini ifade etme şekilleri de (örn. küsmek, bağırarak, ters ters bakmak, göz temasından kaçınmak, uzaklaşmak, alaylı sözler söylemek vb.) farklılaşmaktadır.

Averil (1983)'e göre, öfke, kısa süreli ve sıkça yaşanan insanlar arası etkileşimler nedeniyle oluşan şiddetli bir duygusal yaşantıdır, sıklıkla beklentilerin ve arzuların yıkılması veya engellenmesiyle oluşur.

Araştırmacıların kavrama ilişkin yukarıda verilen tanımlarına dayandırılarak öfkenin farklı dış ve iç etkilerle ortaya çıkan, değişik düzeylerde tepkisel davranışlarla görüntülenen, önceden planlanmayan, kişiyi tehditlere karşı savunmaya yönelik bir duygu durumu olduğu görülmektedir. Kavramın ayırt edici özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır (Tambağ ve Öz 2004).

1. Öfkelenmek, içsel bir yaşantı ve duygu durumudur. Bu özellik duygunun kendinden ifade edilidir. Diğer bir deyişle planlı bir davranış değildir.
2. Öfke evrensel bir duygudur. Bir başka deyişle bu duygu durumunu ortaya çıkarmak için gerekli koşullar oluştuğunda, herkes öfkelenir.
3. Öfke tepkileri belirli bir saldırı ve eleştiri ya da engel karşısında ortaya çıkar ve kişiyi daha fazla saldırı ve eleştiriye açık hale getirir.
4. Öfkelenince gösterdiğimiz davranışlar, ailemizden ve çevremizden öğrendiğimiz davranışlardır.

Hankins ve Hankins (1988)'in bildirdiğine göre; öfke duygusunun özellikleri şöyledir;

1. Öfkelenmek içsel bir yaşantı ve bir duygu durumudur. Belirli bir engel, eleştiri ya da saldırı karşısında spontan olarak yaşanır. Öfke planlı olarak ortaya çıkmaz, kendiliğinden ifade edilir.
2. Öfke evrensel bir duygudur. Gerekli koşullar oluştuğunda herkes öfke duygusunu yaşayabilir.

3. Öfke ifadesinin farklı olması, bu duygu karşısında verilen tepkilerin farklı olması nedeniyle, kişiyi daha fazla eleştiriye ve saldırıya açık hale getirir.
4. Öfkeli davranışlarımız öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışları çevremizden ve ailemizden öğreniriz. Bu nedenle öfkenin ifadesi, kişiden kişiye farklılık gösterir.
5. Öfke ifadesi öğrenilen bir özellik taşıır. Bu nedenle olumsuz ifade öğeleri taşıyan öfke ifade biçimlerinin yerine, daha uygun ve yeni ifade biçimleri öğrenilebilir (Akt: Genç 2007).

Deffenbacher ve Stark (1992)'a göre, öfkenin özelliklerini şöyledir;

1. Öfke planlanan bir eylem sonucu değildir, içsel bir duygudur.
2. Herkes öfke duygusu yaşayabilir.
3. Öfkeli tepkiye neden olan duygu, kişiyi daha kuvvetli ve psikolojik olarak uyarılmış bir durumda tutmasına rağmen, kişi öfkelenildiğinde daha fazla incinebilir.
4. Öfkeli tepkiler öğrenilmiş davranışlar olduğundan, yanlış ifade edilen davranışlar yerine, sağlıklı davranışlar öğrenilebilir.
5. Öfke duygusu haksızlık ve engellenme durumunda birden ortaya çıkan bir duygudur. Hemen ifade edilmesi ya da hemen bastırılması sağlıklı değildir. Bu nedenle öfkenin nedeninin bilinmesi, öfkenin tanınması çok önemlidir.

Verilen tanımlardan hareketle öfke; bireyin istek ve ihtiyaçları engellendiğinde, beklentileri gerçekleşmediğinde, varlığına veya kişiliğine yönelik bir tehdit ya da hakaret algılandığında yaşanabilen temel bir duygu olarak tanımlanabilir. Ergenlerin içinde yaşadığı gerek aile, gerekse yetiştirme yurdu ortamı sorunsuz bir yetişkin olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakta yeterli değilse; gençler, yaşanacak sorunlar için potansiyel bir risk taşıyabilmektedir. Oysa öfke sonucunda ortaya çıkan enerji yapıcı olarak kullandığı zaman, öfke normal ve sağlıklı olarak kabul edilir. Bu bireyin uygun davranışlarla tepkide bulunmasını sağlayarak bireye güçlülük, üstünlük, olaylara kontrol koyabilme duygularını yaşatır. Öfkenin açıkça ifade edilmesi ilişkiyi anlamlı hale getirir; iletişim kuranların birbirlerini anlamalarını kolaylaştırarak, kişiler arası çatışmaları önler. Ayrıca, bireye yeni baş etme davranışlarının gerekliliğini hissettirir ve bireye değişim için gerekli olan motivasyonu sağlar. Bu nedenle ergenlerin sorun çözme yöntemlerini kullanabilmesi, öfkeyi uygun ve yapıcı olarak ifade edebilmesi, sağlıklı bireyler ve sağlıklı toplum olmak için gereklidir. Bunun içinde bireylerin öfke duygularını ve öfke nedenlerini tanıması, ifade etme biçimlerini fark etmesi ve uygun öfke ifade biçimlerini öğrenmesi gerekir.

1.4.1. Öfke Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Öfke ile ilgili çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bunlar Biyolojik Yaklaşım, Davranışçı Yaklaşım, Gestalt Yaklaşımı, Sosyal Öğrenme Yaklaşımı, Varoluşçu Yaklaşım, Psikoanalitik Yaklaşım, Bilişsel Davranışçı Kuram, Bütüncül Yaklaşım, Transaksiyonel Analiz, Gerçeklik Terapisi'dir.

1.4.1.1. Biyolojik Yaklaşım

Biyolojik kuramlar öfkeyi açıklarken, saldırgan ve suça eğilimli davranışlarıyla, otonom sinir sisteminin öfke davranışını yönlendirmesine odaklaşırlar. Bu görüşe uygun olarak Lorenz (1966), insanın genetik miras olarak kavga içgüdüsüne sahip olduğunu belirtir (Cüceloğlu 2004).

Berkowitz (1993)'in bildirdiğine göre insanda, saldırgan davranışlar ve bunlarla ilişkili acı, kaygı, kızgınlık, öfke, kin gibi duyguların oluşmasında rol oynayan biyokimyasal yapılar ve işlevler vardır. Bu yapılar merkezi sinir sistemi tarafından yönlendirilirler ve hormonların etkinliğiyle işlerler. Bu yapı içerisinde, otonom sinir sistemini harekete geçirecek bir durum ortaya çıktığında öfke yaşantısı başlar. Biyolojik yapıyla duyguları açıklayan James Lange kuramı, öfke yaşantısının oluşumuna ışık tutmaktadır (Köknel 1982).

1.4.1.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kuram öfkeyi engellenme ve saldırganlık ile birlikte ele alır. Bu yaklaşıma göre saldırganlık her zaman engellenme durumuna bağlı olarak ortaya çıkar. Engellenme "Bireyin doyum sağlayıcı, amaçlı davranışlarına ulaşmasının bölünmesi şeklinde tanımlanır (Franzoi ve ark. 2000).

Adams (1973)'in bildirdiğine göre; davranışçılar; öfkeye ve saldırganlığa verilen tepkiler aynen diğer davranışlar gibi öğrenilmiştir. Özellikle insanlar engellenmeye karşı saldırgan davranmayı çevreden öğrenirler, çünkü daha önce çevre tarafından bu etkileşimler körüklenmiştir (Akt: Koçak 2008).

Davranışçı kuramcılar, öfkenin formülasyonunda düşünce süreçlerinin ele alınmasının önemine işaret etmektedirler. Davranışçı kuramın önemli temsilcilerinden Skinner, öfkenin çevresel uyarıcılara verilen öğrenilmiş tepkiler olduğunu ve ödüllendirilen bu davranışların

tekrar ettiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre bir çocuk öfkeyle tepinmeye başladığında, isteklerini elde ediyorsa, öfkenin işe yaradığına karar verecek ve isteklerini elde etmek için sürekli öfkesini kullanacaktır (Tambağ ve Öz 2004).

1.4.1.3. Gestalt Yaklaşımı

Gestalt yaklaşımı; bireylerin, farkındalık kazanması, bitirilmemiş işlerini bitirmesi ve sorumluluk alabilmesi temeline dayalıdır, kişinin öz bilinçliliğe kavuşarak özünü gerçekleştirmesini amaçlar. Gestalt yaklaşımı çalışmaları, kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çevresine ilişkin bilinçliliğini bilerek potansiyelinin gitgide daha büyük bölümlerini ortaya çıkarabilmesini sağlar (Erkmen 1996).

Corey (2005) bildirdiği Gestalt kuramına göre, duygulardan çok onların yaşanması önemlidir. Şekil zeminden çıktığı halde çözümlenmemişse, bireylerin, küskünlük, öfke, nefret ve suçluluk gibi açığa vurulmamış duygularında açığa çıkan bitirilmemiş işleri kalmış demektir. Bu duygular, tam bir farkındalık içinde yaşanmadığından, arka planda gizlenirler ve kişinin kendisi veya başkalarıyla etkin bir biçimde ilişki kurmasını engelleyen biçimlerde şimdiki yaşama taşınırlar. Bitmemiş işler, bireyin açıklayamadığı duygularıyla yüzleşip, bu duygularıyla baş edebildiği ana kadar varlıklarını sürdürürler (Akt: Koçak 2008).

1.4.1.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme kuramına göre; bireyin davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme geçmişlerinde yatmaktadır. Birey saldırgan davranış sergiliyorsa, bunun nedenini onun geçmiş deneyimlerinde aramak gerekmektedir. Birey farklı durumlarda saldırganlığı sayesinde istediklerini elde etmiş ve bu nedenle davranışı pekişmiştir. Büyük bir ihtimalle bu kişi saldırgan davranışa devam edecektir (Cüceloğlu 2004).

Bandura, çocukların başkalarının davranışlarını gözleyerek, taklit ederek ve model olarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bandura'ya göre çocuklar, anne babalarının çocuk bakma, çim biçme, yemek yeme, konuşma, yürüme, giyinme biçimlerini yansıtan, davranışlarını taklit eden taklitçilerdir. Ancak bu taklit, otomatik olarak gerçekleşmez. Çocuklar taklit edecekleri davranışlar konusunda seçicidirler ve gözledikleri her davranışı taklit etmezler. Taklidin yapılıp yapılmayacağını çocuğun kişiliği, geçmiş yaşantıları, modelle olan ilişkisi ve içinde bulunduğu durum belirlemektedir. Ayrıca çocuğun sahip olduğu bilişsel beceriler de gözlem yoluyla öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çocukların

modelin davranışlarını hatırlayıp taklit etmeleri amacıyla yeterince tekrarlayabilmeleri için etkin bilişsel stratejiler kullanmaları gerekmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2010).

Bandura'nın (Bandura, Ross ve Ross 1963) klasik çalışmasında, çocuklar, bir yetişkinin yapma bir bebeği tekmeleyip ona vurduğunu gözlemişlerdir. Daha sonra yapma bir bebeğin olduğu oyun odasına alınan bu çocuklar, söz konusu saldırganlık sahnesini izlememiş olan çocuklara göre, oyun odasındaki bebeğe karşı, anlamlı düzeyde daha fazla saldırgan davranmışlardır. Çocuklar daha saldırgan davranmayı model alma yoluyla öğrenmişlerdir. Davranış bir kez model alındıktan sonra ödül ya da ceza yoluyla zayıflayabilir ya da güçlenebilir. Başkalarının ceza ya da ödül aldığını görmek davranışı etkilemektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2010).

1.4.1.5. Varoluşçu Yaklaşım

Schuerger (1979)'e göre, varoluşçu yaklaşım, öfkeyi; insanın yok oluşa, işlenmemiş potansiyele ve yaşamın anlamsızlığına karşı tepkide bulunması olarak açıklamaktadır. Bu görüşe göre her insan öfke duygusunu farklı yaşar. Kişinin öfkesi, yaşama karşı kendisini çaresiz ve güçsüz hissetmesiyle ilgilidir. Örneğin; deprem sonucu ailesinin bütün fertlerini kaybetmiş olan bir kişi öfke duyar. Kişinin duyduğu bu öfke, depreme ve ölüme karşı çaresiz kalmanın bir sonucudur. Varoluşçulara göre öfke sadece insanlara mahsustur. Öfke kaçınılmazdır ve her insan öfke duygusunu farklı yaşar (Akt: Koçak 2008).

1.4.1.6. Psikoanalitik Yaklaşım

Psikoanalitik yaklaşım, öfke davranışının altında yatan güçlerin bilinçdışında gizlenmiş olduğunu vurgulamaktadır. Kurama göre, eğer kişiler öfkelerinin altında yatan nedenleri anlarsa, öfkeyi çözebilirler. Psikoanalitik kuram dürtülerle ilişkilidir ve öfke gibi güçlü duyguların bastırılması sağlıksız olarak kabul edilmektedir. Bu duygular boşaltılmazsa, psikolojik ve psikosomatik hastalıkların oluşacağını ileri sürmektedir (Thomas 1998).

Freud'a göre, çocukta kişiliğin olduğu temel gelişim dönemlerinde saldırganlık ve öfke duyguları oluşmaktadır. Yaşamın ilk dönemi olan oral dönemdeki, oral saldırganlık olan ısırma, çiğneme, tükürme ve ağlama tepkileri, insanda var olan yıkıcı eğilimlerin ilk belirtileridir (Geçtan 2010). Bu dönemde takılıp kalma ya da bu döneme geri dönüş, saldırgan davranışların temeli olarak kabul edilmiştir. Sözel saldırganlıktan cinayete kadar varan geniş davranış yelpazesinde yer alan bütün belirtilerin kökeninde bu dönemin kalıntıları görülür.

Çok konuşan, başkalarını kötöleyen, iğneleyen, alaya alan, suçlayan kişiler bu dönemle ilgili saplantılarının tutsağı olduğu gibi, çabuk öfkelenen, kızan, bağırıp çağıran, vurup kıran insanlar da gelişmemiş oral dönemi yaşamaktadırlar (Köknel 1982).

Öfkenin temellerinin atıldığı bir dönem de anal dönemdir. Anal dönemle sadist eğilimler arasındaki ilişkinin temelinde iki öge bulunur. Bunlardan ilki, dışkının püskürtülmesinin saldırgan bir davranış olarak yorumlanmasıdır. Bir başka deyişle, dışkı ile öfke eşanlam taşır ve dışkı, çocuğun kızgınlık duygularını dile getirmesinde başlıca araç durumuna gelir. Bilindiği gibi, yetişkin yaşamda öfke boşaltırken seçilen deyimlerin bir bölümü, dışkı ya da dışkıyı püskürtme anlamına gelen sözcükleri de içerir. İkinci öge, çocuğun anüs kaslarının denetimini kazanmasından kaynaklanan güçlülük duygusudur. Ne var ki, bu güçlülük duygusu annenin uygulamak istediği programın tehdidi altındadır. Dışkıyı tutmakta inat etmesi aşırı biçimde cezalandırılır ya da denetimini yitirmesi çok ayıplanırsa, çocuk anneye ilişkisinde oral dönemin ilkel nitelikli davranış örüntülerine gerileyebilir. Anal dönemde tuvalet eğitimi barışçı yollardan tamamlanmamışsa çeşitli uyumsuz karakter özellikleri geliştirilir. Kızgınlık duygularını (dışkıyı) tutma çabası tüm duygusal tepkilerin ketlenmesine neden olabilir (anal tutucu karakter). Annenin tutarsız davranışlarına ya da ilgisizliğine karşı duyduğu öfkeyi boşaltma alışkanlığı geliştiren çocuklarda, karşıt duyguları (sevgi ve nefret) birlikte yaşama, derbederlik, öfke tepkileri gösterme, başkaldırma ve sadist-mazoşist eğilimler yaşam boyu izlerini sürdürür. Bu gibi kişiler her şeye, özellikle otoriteye, karşıt öneri getirmeksizin, sürekli karşı çıkarlar (Geçtan 2010).

Psikoanalitik kurama göre öfke duygusunun ve yaşantısının gelişmesini etkileyen diğer bir dönem ise fallik dönemdir. Genellikle üç dört yaşlarında anal dönemden fallik döneme geçen çocukta, başlangıçta cinsel bölge doyum kaynağıdır, fakat amaç dışkılamaktır. Daha sonra doyum kaynağı cinsel organlarda odaklanır ve kendi kendine doyum arama amaç olur. Önceleri kendine dönük, özsever nesne ve kişi ilişkisi, daha sonraları karmaşa oluşumuna yol açar, bu karmaşaya ödipal karmaşa adı verilir. Bu dönemde son aşamasına ulaşan ve tamamlanan üst benlik, ödipal karmaşanın bastırılması için gerekli gücü sağlar. Önceleri annenin, babanın, çevrenin suçlamasından ve cezalandırmasından çekinen ve korkan çocuk benliği, karmaşanın çözümlenmesiyle kendi üst benliğinden çekinip korkmaya başlar. Bu yapının oluşturduğu baskı oranında pişmanlık ve suçluluk duyar. Üst benlikten benliğe yönelen aşırı baskı, korku ve suçlama bazen saldırgan davranışlara dönüşür. Kişilik üst benliğin yarattığı korku ve baskıya karşı benliği korumak amacıyla şiddet eylemlerine

başvurur. Kırıcı, yok edici, yıkıcı bir şekilde davranır. Diğer bir deyişle, toplumsal değerler tarafından oluşturduğu kabul edilen üst benlik ne kadar baskıcı, katı ve sert olursa, saldırgan davranışların da ortaya çıkması o denli kolay ve şiddetli olur. Çocuk üst benliğini oluşturan ve özdeşleşmesinde etkisi olan ana-babasıyla birlikte buldukça, bu tür saldırgan davranışlarını başka nesnelere ve kişilere yöneltir. Onlardan ayrıldığında ise hiçbir kural, engel ve yasa tanımayan bir birey durumuna gelir (Köknel 1982).

1.4.1.7. Bilişsel Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramcılar, öfkenin formülasyonunda düşünce süreçlerinin ele alınmasının önemine işaret etmektedirler. Davranışçı kuramın önemli temsilcilerinden Skinner, öfkenin çevresel uyarıcılara verilen öğrenilmiş tepkiler olduğunu ve ödüllendirilen bu davranışların tekrar ettiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre bir çocuk öfkeyle tepinmeye başladığında, isteklerini elde ediyorsa, öfkenin işe yaradığına karar verecek ve isteklerini elde etmek için sürekli öfkesini kullanacaktır (Thomas 1998).

Albert Ellis, Bilişsel Davranış Terapisinin kurucusudur. Bireyin kendi kendine söylediği düşünceler, onun kendisini nasıl hissettiği ve o durum içinde nasıl davranacağını önemli ölçüde etkilemektedir. Bilişsel davranışçı görüş, öfkenin büyük ölçüde akla aykırı inançların, beklentilerin, iç konuşmaların sonucu olarak ortaya çıktığını; başkalarının da ancak karşısındaki insanın akla aykırı inançlarını etkinleştirdiği için onda öfkeye neden olduğunu ileri sürmektedir. Bundan dolayı, öfkeyi azaltmak için, akla aykırı bu inançların yok edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tambağ ve Öz 2004).

1.4.1.8. Bütüncül Yaklaşım

Horney (1945) kusurlu ana-baba tutumları sonucu çocuklukta oluşmaya başlayan temel anksiyeteyi, “düşman bir dünya içinde yalnızlık ve çaresizlik duygusu” olarak tanımlamıştır. Temel anksiyetenin iç ögesi çaresizlik, düşmanlık ve insanlardan soyutlanma duygularıdır. Bu duyguların yanı sıra çocuk, çevresine karşı tutumlarında üstü kapalı bir ikiyüzlülüğün varlığını da hissetmeye başlar. Temel anksiyete kızgınlık ve bu kızgınlığın yarattığı düşmanca duyguların dıştan fark edilmesi olasılığına karşı geliştirilen korku duygularını da içerir. Örneğin, bir görevli, üstünün kendisine bildirme gereği duymadan bir karar almasından kızgınlık duyabilir. Eğer bu olaya duyduğu kızgınlığı açıklayamazsa, üstü

de onu küçültücü davranışlarını sürdürmekte bir sakınca görmeyebilir. Böylece, önceden var olan kızgınlık duygularına sürekli olarak yenileri eklenir (Geçtan 2010).

Nevrotik süreç insanı saldırgan, boyun eğen ya da kendine dönük tiplerden biri olmaya zorlar. Böyle bir durum kişilikte köklü değişiklikler yapılmasını, belirli bir yaşam biçiminin geliştirilmesini, bir dizi ihtiyaçların, duyarlıkların ve ketlemelerin edinilmesini gerektirir. Ergenlikten yetişkinliğe geçiş kişiyi bir kimlik oluşturmaya da zorlar. Nevrotik kişilerde bu kimliğin oluşum sürecinde bireyin istekleri önemli değildir. Tek amaç kendini koruyabilmektir. Bu ise insanı çaresizliğe, kızgınlığa ve insanlardan soyutlanmış olma duygularına iter, kişiliğinin derinliğinde bir değersizlik hissetmesine neden olur (Geçtan 2005).

1.4.1.9. Transaksiyonel Analiz

Transaksiyonel Analiz kuramının kurucusu Eric Berne göre, insanın kişiliği ego-ben durumları tarafından şekillendirilir. Bunlar ebeveyn, yetişkin ve çocuk ego durumlarıdır. Ana-baba ben durumu bireyin yaşamında yer alan ebeveyn fikirlerinin yaşandığı, duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır (Akkoyun 2007).

Stewart ve Joines (1987)'in bildirdiğine göre; anne-baba bireyin yaşamını, bireyin ilk beş yıllık dönemi içerisinde aldığına, sorgulanmaksızın kaydedilen veya bireye zorla kabul ettirilen dış olayların beyindeki kayıplarının birikiminden oluşur. Bireyin okula gitmeden önceki yaşamını kapsar. Anne-baba olarak kaydedilen her şey eleştirilmeden doğru olarak kabul edilir. Çünkü bu dönemde çocukta düşünme fazla gelişmemiştir. Çocuk bağımlıdır. Sözcüklerle anlam oluşturmada yetersizdir. Onun için bireyi değiştirmek, doğrulamak veya açıklamak imkânsızdır. Eğer anne-baba saldırgan kişilerse, çocuk saldırganlığı içselleştirir. Her bireyin anne-baba yönü kendine özgüdür. Anne-babaya ait veriler içe alınmış ve açık bir şekilde düzenlenmeksizin kaydedilmiştir. Bunlar çocuğun ilk dönem yaşantılarında anne-babasının ses tonuna, yüz ifadesine, kucaklayıp kucaklamamasına bakılmasıyla; sözden anladığı dönemde ise anne-babası tarafından benimsenen kural ve düzenlemelere dikkat edilmesi ile edinmişlerdir. Bu kayıtlar komşu teyzenin kıymetli vazosu kırıldığı zaman annesinin yüzünde beliren öfke ve üzüntüden uğradığı yapma bombardımanlarından ve yeni yürümeye başladığı zamanlarda başlayan binlerce hayırdan ibarettir (Akt: Akdeniz 2007).

1.4.1.10. Gerçeklik Terapisi

Prout ve Brown (1999)'un bildirdiğine göre; William Glasser tarafından geliştirilen Gerçeklik Terapisi'nin özü; başarı ve mutluluğu elde etmelerinde bireylere yardım edenin kendi davranışları olduğu için sorumluluğun kabul edilmesidir. Bu sorumluluğa bağlı olarak tedavi ve gelişim sürecine yönelik kişisel ilginin önemine vurgu yapar. Gerçeklik Terapisi ihtiyaçları karşılamanın daha iyi yollarını öğretir. İnsanlara ilgi ve destekleyici anlatım ortamı sağlandığında, bireyin nasıl daha sorumlu ve üretken davranmayı öğrenebileceğini vurgular.

Seligman (2003) Glasser'in seçim teorisine göre; insan, düşündüğünden daha fazla bir şekilde hayatının kontrolünü kendi elinde tutabilecek durumdadır. Üzülme, öfkelenme, mutsuz olmak, mutlu olmak gibi her türlü durum, bireyin seçimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsan kendisine acı veren seçimleri kendisi yapmaktadır. Örneğin; öğretmeninizin, öğrencinizin ya da en yakın arkadaşınızın sizi öfkelenmesinin, sizin yaptığınız bir seçimdir (Akt:Akdeniz 2007).

1.4.2. Öfke ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatürdeki araştırma bulguları, ergenlerde bilişsel yeniden yapılandırmaya dayalı, duygu ve davranış ilişkisini fark ettirecek sosyal beceri eğitimlerinin, ergenlerin sürekli öfke düzeyinin düşürülmesinde ve öfke ile başa çıkmada tercih edilmesi gereken etkili yöntemler olduğuna işaret etmektedir (Hazaleus ve Deffenbacher 1986). Ayrıca öfkenin kaynağı, içeriği, ifade ediliş biçimi, işlevi, bedensel ve psikolojik etkileri anlamak önemlidir. Bunun yanı sıra, duygusal boşalımı sağlayacak ve bedeni rahatlatacak yöntemler geliştirmek (Akt: Öz 2011) öfkeyle başa çıkmada ve sürekli öfke düzeyini düşürmede etkili olan yöntemlerdir.

1.4.2.1. Öfke ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Canbuldu (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı Furlong ve arkadaşları tarafından okul ortamındaki öfkeyi ölçmeye yönelik geliştirilen Çok Boyutlu Okul Öfke Envanterini Türk kültürüne uyarlamaktır. Araştırmanın örneklemini 11-18 yaşları arasındaki Mersin merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarına devam eden 477 erkek, 534 kız olmak üzere toplam 1011 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçeğin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiş, yapılan çevirinin uzman tarafından değerlendirilmesi yapılmış, kırk kişilik bir öğrenci grubunda maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ölçeğin, ölçüt bağımlı geçerliği, faktör analizi, cronbach alfa ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak için yapılan analizlerde orijinalindeki gibi Öfke Yaşantısı Alt Ölçeği, Düşmanlık Alt Ölçeği, Yıkıcı İfade Alt Ölçeği, Olumlu Baş Etme Alt Ölçeği

olmak üzere dört faktörden oluştuğu ve 33 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri görülmüştür.

Batıgün ve Utku (2006) yaptıkları araştırmada yeme bozukluklarının sıklıkla görüldüğü ergenlik ve gençlik döneminde bulunan bireylerdeki yeme tutumu ve öfke arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla, yeme tutum bozukluğu gösteren ve göstermeyen bireylerde öfke değişkenleri açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve yeme tutumunu yordayan temel değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyo-ekonomik durum, yaş, cinsiyet gibi sosyodemografik değişkenlerin yeme tutumu üzerindeki etkisini araştırmak araştırmanın diğer amacıdır. Araştırmanın örneklemini 13-25 yaş arası toplam 675 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Yeme Tutum Testi ve Çok Boyutlu Öfke Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yeme tutumu ile öfke arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve öfkenin yeme tutumunu yordayan bir değişken olduğu, erkeklerin öfke ile ilişkili olarak, saldırgan tutumları daha fazla sergiledikleri saptanmıştır.

Deniz, Kesen ve Üre (2006)'nin Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Düzeylerinin İncelenmesi üzerine yaptıkları araştırmanın amacı, yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin, sürekli öfke ve öfke tarzı alt boyutlarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın evrenini; Konya ilinde bulunan erkek ve kız yetiştirme yurdunda kalan korunmaya muhtaç 211 ergen (% 55,9 kız, % 44,1 erkek) oluşturmuştur. Ergenlerin yaş ortalaması 15.11'dir. Araştırma sonucunda; sürekli öfke düzeyleri ve öfke tarzı alt boyutları puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Tekinsav Sütcü (2006) yaptığı araştırmada ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğini sınamıştır. 12 oturumluk müdahale programı, 7. ve 8. sınıflarda eğitim gören 40 (19 deney ve 21 kontrol) gönüllü ergene uygulanmıştır. Katılımcılar deney öncesinde ve sonrasında Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (CATS), Novaco Öfke Envanteri-kısa formundan (NÖE) oluşan bataryayı, katılımcıların ebeveynleri ise Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği-ebeveyn formunu doldurmuşlardır. Müdahale sonrasında deney grubundaki ergenlerin SÖÖTÖ'nin sürekli öfke, dışa öfke, CATS'ın saldırganlık alt ölçeklerinden ve NÖE'den aldıkları puanların kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, SÖÖTÖ'nin öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı

bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun, ebeveyn bildirimine dayalı SÖÖTÖ'nin sürekli öfke ve dışa öfke alt ölçeği puanlarında anlamlı bir artma olduğu gözlenmiştir.

Türkçapar ve ark (2004)'nin çalışmalarında eşlik eden depresyonu olan erkek antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında öfke ile depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma grubunu askerliğini yapmakta olan çoğunluğunda madde kötüye kullanımı veya bağımlılığı bulunan ve DSM-III-R'ye göre yapılandırılmış klinik görüşme formu (SCID) ile antisosyal kişilik bozukluğu tanısı konmuş 72 erkek hasta oluşturmuştur. Bu 72 kişiden 20'si DSM-IV depresif bozukluk tanalarına uymaktadır. Kontrol grubu olarak aynı yaş ve sosyo-ekonomik özelliklere sahip, yine askerliğini yapmakta olan 40 birey seçilmiştir. Çalışma gruplarında depresyon ve öfke düzeylerini ölçme amacıyla Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ) ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; SÖÖTÖ puanlarına göre sürekli öfke düzeyi, bastırılmış öfke ve dışa yansıyan öfke düzeyleri hem depresyonu olan hem de depresyonu olmayan antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Öfkeyi kontrol etme düzeyi ise depresyonu olan antisosyal kişilik bozukluğu hastalarında depresyonu olmayan antisosyal hastalara göre daha yüksek olmakla birlikte kontrollerden farksız bulunmuştur. Bağlantı analizinde sürekli öfke, içe dönük öfke ve dışa dönük öfke puanlarıyla depresyon puanları arasında istatistik olarak anlamlı düzeyde pozitif bir bağlantı saptanmıştır. Elde edilen bulgular, depresyonla bastırılmış öfkenin ilişkili olduğu varsayımının antisosyal kişilik bozukluğuna ek olarak depresyonu olan hasta grubunda tam olarak desteklenmediğini göstermiştir. Bu hasta grubunda normal kontrollere göre hem bastırılmış öfke, hem de dışa vurulan öfke düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Bıyık (2004) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel ve sosyal özellikleri ve öfke eğilimleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri grubunu 578 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Durumluluk Sürekli Öfke İfadesi Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öfke eğilimleri açısından, sürekli öfke eğilimleri, öfkeyi içte tutma ve kontrol etmelerine göre öğrencilerin yalnızlık duygularına bakıldığında, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sürekli öfke düzeyi yüksek olan öğrencilerin, orta ve düşük düzeyde olanlardan, öfkeyi içte tutma düzeyleri yüksek olanların orta ve düşük düzeyde olanlardan, öfke kontrol etme düzeyi düşük olanların orta ve yüksek düzeyde olanlardan daha

fazla yalnızlık duygusu yaşadıkları bulunmuştur. Öfkeyi dışta tutma açısından bakıldığında yalnızlık duygularının değişmediği bulunmuştur.

Cenkseven (2003) öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmada bilişsel davranışsal yaklaşımı temel almıştır. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları 13'er kişiden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrenciler haftada bir gün 90 dakika süre ile toplam 10 hafta araştırmacı tarafından yürütülen öfke kontrol beceri eğitimine devam etmişlerdir. Ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için Sürekli Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve Saldırganlık Envanteri ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm-içerik yönelik öfke dışında-sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Batıgün ve Şahin (2003) yaptıkları araştırmada, 14-62 yaş arasındaki 351 kadın, 267 erkek toplam 619 kişi ile çalışmışlardır. Araştırmanın amacı, çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşıp, farklılaşmadıklarını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözme becerileri, öfke/saldırganlık gibi değişkenler ile ilişkisini saptamaktır. Bu amaçla, araştırmaya katılan deneklere Problem Çözme Envanteri, Kısa Semptom Envanteri, İntihar Olasılığı Ölçeği, MMPI Dürtüsel Davranışlar Alt Ölçeği, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ve bu çalışma için geliştirilmiş olan Çözüm Yolları Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir; 14-24 yaş grubunun tüm ölçeklerden aldıkları puanların, diğer yaş gruplarının aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yani, gençler problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algılamakta, daha dürtüsel davranmakta, daha öfkeli görünmekte ve kendilerine sunulan, stresli bir durum ya da olay karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, daha sıklıkla ilk seçenek olarak akıllarına getirdikleri saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, "eğer kişi 14-24 yaş grubundaysa, problem çözme becerilerinde bir yetersizlik varsa; öfke ve saldırganlık duyguları yoğunsa ve dürtüsellik özellikleri de yüksekse, bu kişi intihar açısından bir risk taşıyor olabilir" sonucuna varılmıştır.

Balkaya ve Şahin (2003) yaptıkları çalışmada, öfkeyi çeşitli boyutlarıyla ölçen, Türk kültürüne özgü, yeni ve orijinal bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla ilk pilot

çalışma da 60 kişiye gidilerek önce açık uçlu sorularla kendi kültürümüzde öfke ve kızgınlığın nasıl tanımlandığı sorulmuştur. Bu açık uçlu sorulardan elde edilen bilgilerden ve batı ülkelerinde kullanılan ölçeklerin maddelerinden bir madde havuzu oluşturulmuştur ve bu maddelerden düzenlenen bir taslak, ikinci pilot çalışma ile 148 kişi üzerinde denenmiştir. Bu pilot çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda pek çok maddenin uygun istatistiksel yöntemlerle ayıklanmasına gidilmiş ve bu çalışmaya esas teşkil eden Çok Boyutlu Öfke Ölçeği oluşturulmuştur. Esas çalışmada, söz konusu bu ölçek, 756 kişi üzerinde psikometrik özellikleri açısından incelenmiştir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgilere ulaşmak için de, öfkeyi ve öfkeyle ilişkili diğer duyguları ölçtüğü düşünülen diğer envanterler (Kısa Semptom Envanteri ve Suçluluk Utanç Ölçeği) kullanılmış ve ölçeği oluşturan boyutların faktör yapılarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Ölçeğin psikometrik analizleri, iç tutarlılığının .64 ve .95 arasında değiştiğini göstermiştir. Analizler sonucunda, ölçeğin geçerliğine ilişkin pek çok önemli kanıt elde edilmiştir.

Akgül (2000) tarafından yapılan deneysel çalışmada yaşları 11-16 arasında değişen ilköğretim II. kademe öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanacak olan öfke denetimi eğitiminin, öğrencilerin öfke denetimi becerisi üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Eğitim programında daha çok Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Akılcı Duygusal Terapi yoğun olarak kullanılmıştır. Eğitim süresince problem çözme, geri iletim, öğretim, davranışın prova edilmesi, grup rehberliği etkinlikleri, ev ödevi, rol oynama, pekiştirme alıştırmalarına yer verilmiştir. 450 öğrenciye Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan istatistiksel veriler ışığında gönüllü 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 denek ile çalışma yürütülmüştür. 15'er kişilik 2 deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 hafta süre ile haftada bir kez ve 90 dakika olmak üzere öfke denetimi eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma uygulamaya konulan öfke denetimi eğitimi sonunda, deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı, öfke kontrol ölçeğinden aldıkları puanların ise anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol puanlarında ise anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların ışığında, öfke denetimi eğitiminin, öfke denetimi becerileri kazanılmasında etkili olduğu görülmektedir.

Çelik (2005) orta öğretim öğrencilerinin, cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzey ve sürekli öfke ve öfke düzeylerine göre öğrenci yabancılaşma ölçeği üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı; okulun içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre yalnızca güçsüzlük alt ölçeğinde anlamlı bir fark olduğu ve diğer alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık olmadığı; öfke ifade tarzlarına göre öğrenci yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt ölçekleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Albayrak ve Kutlu (2009) ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde 4 lisede, eğitim ve öğretim yılına devam eden (N:905) lise son sınıf öğrencisi; örneklemini ise bu evrenden olasılıksız örnekleme yöntemiyle seçilen, yaşları 16-18 arasında olan 158'i kız, 118'i erkek toplam 276 lise son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verilerini toplamak için, Demografik Bilgi Formu ve Sürekli Öfke/Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca ergenlerin Beden Kitle İndekslerini belirlemek için ölçülen kilo ve boy ölçümleri bilgi formuna kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; sürekli öfke düzeyi arttıkça, öğrencilerin öfke içe vurumu ve öfke dışı vurumu artmakta; öfke kontrolü ise azalmakta, öfke dışı vurum düzeyi arttıkça ise öğrencilerin öfke kontrolü azalmakta olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin sağlık sorunlarından etkilenmeleri ve Beden Kitle İndeks'leri arttıkça öfke içe vurumunun arttığı belirlenmiştir.

Genç (2007) grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında; İzmir ili Buca İlçesi sınırları içerisinde yer alan resmi bir ortaöğretim okulunda 9. sınıfta okumakta olan 452 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği uygulanmıştır. Sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ölçeği puanları ortalamanın yüksek; öfke kontrol alt ölçeği puanı ortalamanın düşük ise öğrencinin öfke denetimi düzeyinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Öfkeli olarak belirlenen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden 14 kişilik deney ve 14 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubuna, haftada bir kez olmak üzere 10 hafta süre ile “Öfke denetimi eğitimi programı” uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 90-100 dakika sürmüştür ve kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. 10 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol grubuna Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öfke denetimi eğitimi ile deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke,

öfke içte, öfke dışta, öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, öfkelerini kontrol düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu gözlenmiştir.

Tambağ ve Öz (2004) yaptıkları araştırmada ergenlerle çalışmışlardır. Araştırma, aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade etme biçimlerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Gazi Lisesi'nde 2003-2004 öğretim yılında eğitim gören 286 öğrenci; Keçiören, Gazi ve 50. Yıl Yetiştirme Yurdu'nda yaşayan ve okula devam eden 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Çok Boyutlu Öfke Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ailesi ile birlikte yaşayan ergenlerde eleştiriye uğrama, haksızlığa uğrama, ciddiye alınmama ve kaygılı davranışlar puanı yetiştirme yurdunda yaşayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yetiştirme yurdunda yaşayanlarda dünyaya ve diğerlerine yönelik öfke puanı, ailesi ile birlikte yaşayanlardan daha yüksek; ailesi ile birlikte yaşayan kızların ise erkeklere göre tüm alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Duran ve Eldeleklioğlu (2005) yaptıkları araştırmada bilişsel-davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayanan öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Nuri Erbak Süper Lisesi ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 148 öğrenciye Spielberger tarafından geliştirilen ve Özer tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluluk Sürekli Öfke Ölçeği uygulanmıştır. Durumluluk Sürekli Öfke Ölçeği uygulaması sonucunda öfke düzeyi en yüksek 20 öğrenci random yolla deney ve kontrol grubuna seçilmişlerdir. Daha sonra deney grubuna seçilen öğrencilere 10 hafta süreli 90'ar dakikalık Öfke Kontrol Programı uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere Durumluluk Sürekli Öfke Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarının farkı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları farkı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışmada da Serin ve Genç (2011) grupla öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 14 deney, 14 kontrol grubu olmak üzere toplam 28 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna, haftada bir kez olmak üzere 10 hafta süre ile Öfke Yönetimi Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, grupla öfke yönetimi eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin sürekli öfke,

öfke-içe, öfke-dışa ve öfke-kontrol düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalmanın olduğu, öfke-kontrol düzeylerinde ise anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır.

Özmen (2006) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin içe yönelik öfke düzeyleri üzerinde, seçim kuramı-gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle baş etme eğitim programı ile etkileşim grubu yaşantısının etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından, seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilmiş olan öfkeyle başa çıkma eğitim programının, öğrencilerin, içe yönelik öfke düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Araştırmada ikinci bir deney grubu olan “etkileşim grubu” uygulamalarının, içe yönelik öfke düzeyinin anlamlı düzeyde azalmasına yol açmadığı saptanmıştır.

Bostancı ve ark (2006) üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimlerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı çalışma yapmışlardır. Araştırmaya yaşları 17 ile 27 arasında değişen ve üniversitede okuyan 398 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ve demografik bilgi formu, gençler tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öfkeye yol açan durumlarda ciddiye alınmama, haksızlığa uğrama, eleştirilme alt boyutlarında (kızlarda bu puanlar daha yüksektir), öfkeyle ilişkili düşüncelerde kendisine yönelik öfke düşünceleri alt boyutunda (erkeklerin kendisine yönelik öfke puanları kızlardan daha yüksektir), öfkeyle ilgili davranışlarda saldırgan ve kaygılı davranışlar alt boyutlarında (erkeklerin saldırgan davranış puanları yüksek bulunmuşken kızların kaygılı davranış puanları yüksektir), kişilerarası öfkede pasif-agresif tepkiler ve içe-dönük tepkiler alt boyutlarında (kızların pasif-agresif ve içe-dönük tepki puanları erkeklerden yüksektir) istatistik açısından anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Gök (2009) yaptığı araştırmada, aile içi şiddet ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 14-18 yaş grubu arasında yer alan öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin aile içi şiddet görüp görmediklerini belirlemek için Aile İçi Durum Anketi uygulanmış; öğrencilerin öfke ifade tarzlarını tespit etmek için de Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda lise öğrencilerinin aile içinde şiddet yaşama ya da yaşamama durumlarındaki sürekli öfke ve öfke ifade tarzları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmiş ve bazı anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puanlar da cinsiyetlere göre farklılık göstermedikleri bulunmuş, aile içinde şiddet yaşayan ergenlerin

aile içinde şiddet yaşamayan ergenlere göre Öfke Kontrol alt ölçeği hariç diğer alt ölçeklerden (Sürekli Öfke, Öfke İçe, Öfke Dışa) yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda ergenlerin sınıf düzeylerine göre Sürekli Öfke alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bozkurt ve Çam (2010) yaptıkları araştırmada çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma, Ödemiş Mesleki Eğitim Merkezinde, 249 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler; Bilgi Formu, Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ), Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaş, ergenlere karşı reddedici ve incitici toplumsal tutumların etkisi, ergenlerin eğlenmeye dinlenmeye vakit ayırma durumu, işinden memnun olma durumu çalışan ergenlerde öfke düzeyi ve öfke tepkilerini belirlemede önemli bulunmuştur.

Öz ve Aysan (2011) yaptıkları çalışmada öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisini sınımlamışlardır. Araştırma, 15-16 yaş arasında 60 (K=28 ve E=32) lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öfke yönetimi eğitimi sonrasında deney grubunun sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düşüş, öfke denetimi düzeyi ve iletişim becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı artış saptanmıştır. Etkileşim grubu şeklinde uygulaması yapılan plasebo grubunun da uygulama sonrasında iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu saptanmıştır.

Karataş (2009) yaptığı araştırmada ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının etkililiğini sınımlamıştır. Çalışmada Adana Nezihe Yalvaç Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinden 15 deney (8 kız, 7 erkek), 15 kontrol (8 kız, 7 erkek) grubuna toplam 30 saldırganlık puanı yüksek lise öğrencisi alınmıştır. Ölçümler için Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada deney kontrol, ön test son test ve izleme ölçümlü karışık desen kullanılmıştır. Öfke yönetimi programı deney grubuna haftada bir, 90 dakika ve 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ölçek deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilmiştir. Son test uygulamanın bitiminden sonra, izleme ölçümü ise deneysel uygulamanın bitiminden 12 hafta sonra alınmıştır. Müdahale sonrasında deney grubundaki öğrencilerin

saldırganlık puanlarının kontrol grubuna göre önemli düzeyde azaldığını ve bu azalmanın 12 hafta süresince devam ettiğini göstermiştir.

Kanoğlu (2008) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ve öfke ifadelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 1072 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada durumluluk Sürekli Öfke İfadesi Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, ailesinden arkadaşları ile ilgili kısıtlama gören, haksızlığa uğradığını düşünen, ailesi tarafından fiziksel cezaya maruz kalan öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri, öfke tarzı (öfke-içte, öfke-dışa) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aile tipine göre öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke tarzı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akdeniz (2007) öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisini incelediği yarı deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 14'ü deney ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 29 öğrenciden oluşmuştur. Deneklerin seçiminde ön test kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta süreyle 50-70 dakika beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiç bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği ile ölçeğin geçerlik çalışmalarında kullanılmak üzere Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Son test verileri deney grubunda son oturum bittikten sonra elde edilmiş ve 14 kişiden toplanmıştır. Deneysel çalışma sonrasında izlenen değişimin tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla deneysel çalışmanın bitiminden 2,5 ay sonra ve 6 ay sonrasında iki farklı izleme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda grup yaşantısı yoluyla uygulanan öfke kontrolü becerileri eğitimi programının deney grubu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve ortaya çıkan bu değişimin 2,5 ay sonra ve 6 ay sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

1.4.2.2. Öfke ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hagiliassis ve ark (2005) çoklu ve fiziksel yetersizliği olan bireyler ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. 15 deney grubunda 14 kontrol grubunda olmak üzere toplam 29 denek ile çalışılmıştır. Denekler gruplara random yöntemiyle atanmıştır. Deney grubuna uygulanan programda Novaco'nun (1975) öfkenin bilişsel davranışçı görüşü temel alınmıştır. Araştırmacı 12 hafta süresince haftada iki saat çalışarak ve onbeş dakika ara verilerek deneklerle çalışmasını yürütmüştür. Oturumların içeriği; öfke yönetimi hakkında bilgilendirme, öfke ve diğer duyguları öğrenme amaçlı çalışma, faydalı ve faydasız yardım

yollarını öğrenme, gevşemeyi öğrenme, sakin düşünmeyi öğrenme, karşılaşılan problemin nasıl ele alınması gerektiğini öğrenme, ne düşündüğümüzü kendimize yüksek sesle söyleme, birlikte programı değerlendirme şeklindedir. Çalışma sonucunda program tamamlandığında deney grubundaki deneklerde öfke seviyesi, eğitim öncesi puanları ile karşılaştırıldığında olumlu yönde anlamlı farklılıkların olduğu rapor edilmiştir. Araştırma sonucunda 4 aylık izleme süreci gerçekleştirilmiştir. Tedavi, takip eden 4 ayda etkililiğini sürdürmüştür. Fakat bu izleme sürecinde yaşam kalitesinde ölçülen gelişmelerin giderek azaldığı ve 4 ay sonra yok olduğu saptanmıştır. Sonuçlar yetersizliği olan bireylerde öfke problemleri için programın etkililiğini kanıtlamıştır.

Williams ve ark (2004) çocuklarda saldırgan davranış ve öfkeyi azaltmada bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiğini inceleme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Yaşları 7 ile 13 arasında değişen 56 erkek, 12 kız toplam 68 çocuk ile 8 hafta ve onların ebeveynleriyle 3 grup oturumu yapılarak çalışılmıştır. Hazırlanan oturumlar 3 aşamalı gerçekleşmiştir. Aşamalar; 1-Duyguları tanımlama (Öfke, kaygı, anksiyete, üzüntü) 2- Problem Çözme 3- Alternatif seçeneklerin yazılması, şeklindedir. Çalışma sonucunda çocuklara Çocuk Öfke Envanteri, ebeveynlere Çocuk Düşmanlık Envanteri uygulanmıştır. Çocuk raporlarında, öfkelerindeki şiddet yoğunluğunda azalma olduğu, ebeveyn raporlarında ebeveynlerin çocuklarına düşmanlık ve saldırganlık tekrarlama sıklıklarında azalma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, liderin profesyonel geçmişi ile öfke azalması, düşmanlık, açık saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Coon ve ark (2003) akıl hastalığı olan bayanlar için psiko-eğitimsel beceri eğitiminin etkililiğini araştırmışlardır. 50 yaş ve üstü akıl hastalığı olan bayanlar ile çalışılmıştır. Denekler random yöntemiyle 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar; öfke yönetimi grubu, depresyon yönetimi grubu ve kontrol grubudur. İlk sonuçlar öfke ve düşmanlık ruh hali, depresyon ruh hali, negatif ve pozitif başa çıkma stratejilerini kullanma sıklığı, yetkinlik beklentisi gibi incelemeler üzerinedir. Araştırma sonuçları şöyledir; beklenen yönde önemli etki, ölçümler sonucundaki değişimde bulunmuştur. Öfke yönetimi ve depresyon yönetimi grubundaki her iki grup katılımcıları kontrol listesindeki katılımcılarla karşılaştırıldığında ilk ölçümde ikinci ölçüme oranla depresyon, düşmanlık ve öfke seviyelerinde önemli azalma kaydedilmiştir. Araştırmada olumlu bilişsel başa çıkma strateji kullanımının sadece öfke yönetimi grubunda arttığı saptanmıştır. Yetkinlik beklentisinin her iki deney grubu katılımcıları için anlamlı ölçüde arttığı bulunmuştur.

Lutwak ve ark (2001) yaptıkları araştırmada 174 kız 91 erkek toplam 265 ergen ile çalışmışlardır. Araştırmada; utangaçlık, suçluluk, başarı beklentisi ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Kendini Değerlendirme ve Başarı Beklenti Ölçeği kullanılmıştır. Kızların erkeklerden daha çok utanç ve suçluluk duygularına sahip olduğu gözlenmiştir. Kızlar ve erkekler arasında öfkenin ie yansıtılması ile utanç arasındaki ilişki pozitifdir. Öfkenin dışa yansıtılması ve suçluluk arasındaki ilişki ise negatif, öfke kontrolü arasındaki ilişki pozitif bulunmuştur.

Cautin ve ark (2001) yaşları 12 ve 17 arasında değişen, psikiyatri servisinde yatan 45 erkek ve 47 bayan olmak üzere toplam 92 ergen ile çalışmışlardır. Amaç ergenlerin öfke ifade tarzlarını değerlendirmektir. Araştırmada; Rutgers Alkol Problemi İndeksi, İntihar Niyeti Ölçeği, ocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği, ocuklar İçin Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şoyledir; öfkelerini yoğun olarak dışa vuran ergenler, öfkelerini düşük oranda dışa vuran ergenlere göre alkolle ilgili daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Öfkelerini yoğun olarak bastıran ergenler, öfkelerini daha az bastıran ergenlere göre daha yüksek oranda intihar girişiminde bulunmuşlardır. İçselleştirilmiş öfke depresyon ve umutsuzluğa neden olmaktadır.

Gilmour (1998) yaptığı çalışmada öğrenme yetersizliği olan yetişkinler ile çalışmıştır. İlk olarak öfke yönetimi programı hazırlanmış, hazırlanan bu program çerçevesinde, meydan okuyucu zorlu tavırları olan ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 10 denek ile 14 hafta süresince çalışılmıştır. Program, kişisel öfke tetikleyicileri, başa çıkma stratejileri güvenli iletişim konularını içermiştir. Araştırma sonucunda meydan okuyucu davranış sıklığında ve sertliğinde azalma, kendini savunma ve iletişimi kullanmada artış gözlenmiştir.

Bilişsel-davranışçı temele dayanan öfke denetimi programının etkililiğinin araştırıldığı bir diğer alışma Kellner ve Tutin (1995) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar dikkat eksikliği, gelişimsel bozukluk, zihinsel engel ve öğrenme güçlüğü içeren borderline tanısı almış, 15 ve 18 yaşları arasındaki 1 kız 3 erkek, toplam 4 öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrenciler öfke denetimini sağlayamamakta ve saldırgan davranışlar göstermektedirler. Öğrencilere 5 hafta süresince 45 dakika süren bilişsel-davranışçı temele dayanan öfke denetimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öfke duygusunu tanıdıkları, öfkenin fizyolojisini, öfke nedenlerini, öfke ile baş etme yollarını öğrendikleri gözlenmiştir.

Benson ve İvins (1992) 130 zihinsel yetersizliği olan yetişkin ile çalışmıştır. Araştırmada; öfke, depresyon ve benlik kavramı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Denekler araştırmacılar tarafından depresyon, öfke ve benlik kavramına göre derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme sonucunda depresyon, benlik kavramı ve öfke arasında negatif düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Lamb ve Pusker (1991) yaptıkları araştırmada ergenlerle çalışmışlardır. Ergenlerde intihara olan eğilim, öfke ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucu şöyledir; intihara yatkın olan ergenlerin, öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu ergenlerin öfke kontrol becerilerinin daha zayıf olduğu saptanmıştır.

Tangney ve ark (1992) öfke, saldırganlık ve düşmanlığın suçluluk ve utanmadan farklılığını belirlemek için yaptıkları çalışma sonucunda utanmanın öfke kışkırtması, şüphecilik, gücenme, iritasyon, olumsuz olaylarda başkasını suçlama ve dolaylı düşmanlık ifadesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Utangaçlığın tersine suçluluk; düşmanlık, gücenme ve öfkenin bazı işaretleri ve başkalarını suçlama ile ilişkili bulunmuştur.

Singer ve ark (1995) öfkenin üzerine doğrudan odaklanmalar da çalışmaları gelecekteki çalışmalar için önemli saptamalarda bulunmuştur. Fiziksel şiddet, cinsel istismar/saldırı ve travma semptomlarının ergenlerin ruh sağlığı üzerinde o anki ve sonraki etkilerini incelemişlerdir. Yaşları 14 ile 19 arasında değişen ve yaklaşık olarak yarısı kız olan örneklem 3734 öğrenciden oluşmaktadır. Afro-Amerikan, Kafkas ve diğer etnik kökenlerden gelen katılımcıların dağılımları eşit şekilde yapılmıştır. Katılımcılar, Amerika'nın iki eyaletinde bulunan altı devlet lisesinden gelen 9. sınıf ile 12.sınıfta okumakta olan öğrencilerdir. Sonuçlara göre ergenlerin yakın zamanda maruz kaldıkları şiddet ile ve geçmiş zamanlarda maruz kaldıkları şiddet arasında olumlu bir ilişki olduğu göz önüne serilmiştir. Geçmiş zamanlarda maruz kalınan şiddetin öfke ile güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu çalışmanın bir başka saptaması ise öfke semptomlarının evde genellikle şiddet semptomları, bıçak, silah ve tehdit ile şiddete maruz kalma durumları ve fiziksel şiddet ile ilişkili olduğudur.

Nakona (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, öfke ve düşmanlık ile ilgili başa çıkma konusuna odaklanan anksiyeteyi kontrol etme, kendini kontrol etme süreçleri öğretilen A tipi denekler bir kontrol grubu ile kıyaslanmıştır. Denek grubu kontrol grubuyla

kıyaslandığında, anksiyeteyi, öfkeyi kontrol eğitimi alan bireylerde A tipi davranışta, aşırı yarışmacılıkta ve tahammül puanlarında anlamlı azalmalar görülmüştür. Sonuçlar, kendini kontrol eğitimi metotlarının daha etkili başa çıkma stratejileri sağladığı hipotezini desteklemektedir.

Lochman (1992)'nin yaptığı çalışmada öğretmenleri tarafından saldırgan ve bozguncu olarak tanımlanan 31 çocuk, 12 ve 18 seanslık “öfkeyle baş etme” programlarına alınmıştır. Kontrol grubu ise, saldırgan ve bozguncu olarak tanımlanan (52) ve saldırgan olmayan (62) çocuklardan oluşmuştur. Müdahaleden yaklaşık 3 yıl sonra yapılan değerlendirmeler, programa alınan çocukların alınmayan saldırgan çocuklara göre madde kullanım oranlarının düşük, benlik saygılarının ve sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Saldırgan olmayan kontrol grubundaki çocuklar ile kıyaslandığında, programa katılan çocukların benlik saygılarının ve sosyal problem çözme becerilerinin normal sınırlar içinde olduğu, ayrıca madde kullanımı konusunda bu gruptan daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Ancak programa katılan çocukların suç işleme oranlarında ve sınıf kurallarına uygun olmayan pasif ve saldırgan-bozguncu davranışlarında bir farklılaşma gözlenmemiştir. Fakat 18 seanslık programa (ek olarak 6 seans ve ebeveyn toplantıları) katılan çocukların katılmayan saldırgan çocuklara göre sınıf kurallarına uygun olmayan pasif davranışlarında azalma olmuştur. Bu bulgular öfkeyle baş etme programının uzun süreli olarak benlik saygısı ve problem çözme becerilerinin artması ve madde kullanımının azalmasında etkili olmasına rağmen çocukların anti sosyal davranışlarında önleyici bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Deffenbacher ve Stark (1992) genel öfke eğitiminde gevşeme yoluyla baş etme teknikleri ve bilişsel-gevşeme yoluyla baş etme tekniklerinin etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla, sürekli öfke ölçeğinden yüksek puan alan, kendinde öfke olduğuna inanan, bunun için yardım isteyen gönüllü 27 erkek ve 28 kız toplam 55 üniversite öğrencisine bu tekniklerin uygulandığı iki deney grubu kontrol grubuyla kıyaslanmıştır. Çalışmadan 4 hafta sonra yapılan değerlendirme sonucunda, her iki eğitim grubu katılımcıları genel olarak kontrol grubu katılımcılarından daha az genel öfke ve değişik durumlar karşısında daha az öfke, öfkeyi bastırma eğilimi, durumluk öfke, işlevsel olmayan baş etme eğilimleri ve sözlü ve fiziksel düşmanlık eğilimlerinde anlamlı düzeyde azalma bildirmişlerdir. Bir yıl sonra yapılan değerlendirmelerde, yine her iki eğitim grubundakilerin kontrol grubundakilerden anlamlı düzeyde daha az genel öfke, öfkeyle ilgili fizyolojik uyarılma ve öfke durumu bildirmişlerdir. Yapılan karşılaştırmada, her iki eğitim grubu arasında, genel öfke açısından herhangi bir

farklılık görülmemesine rağmen gevşeme yoluyla baş etme teknikleri katılımcıları öfkenin dışı ifade edilmesi genel eğiliminde anlamlı düzeyde azalma bildirirlerken, bilişsel-gevşeme yoluyla baş etme teknikleri katılımcıları anlamlı düzeyde daha az anksiyete bildirmişlerdir.

Kellner ve Bry (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenleri tarafından değerlendirilen Conners Öğretmen Dereceleme Skalası'na göre orta ve ciddi derecede öfke kontrol gücünü yaşadığı anlaşılan 14-15 yaşlarında 7 ergenle çalışılmıştır. Okulda uygulanan bir çalışma olmasına rağmen, çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların dördünün dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, birinin davranım bozukluğu, birinin bipolar afektif bozukluk ve birinin de aralıklı patlayıcı bozukluk ve davranım bozukluğu tanısını aldıkları görülmüştür. Grup haftada bir yarım saat süren 10 haftalık bir öfke yönetimi programına katılmıştır. Programın etkililiği, programdan bir hafta önce ve 6 hafta sonra ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan Conners Dereceleme Skalası'nın davranım bozukluğu puanına ve öğrencilerin akranlarına ve çalışanlara yönelik saldırgan davranış sıklığına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, deney grubunun hem öğretmen hem ebeveyn değerlendirmelerine göre davranım bozukluğu puanında, ayrıca öğrencilerin fiziksel saldırganlık davranışlarında anlamlı bir azalmanın olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Deffenbacher ve ark (2002) yüksek öfkeli sürücülere gevşeme ve bilişsel gevşeme eğitimi uygulamışlardır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu atanmıştır ve sonuçlar kıyaslanmıştır. Çalışma gruplarından birisine Beck'in Bilişsel terapisinden yararlanarak uyarlanan eğitim ile Sokratik sorgulama tarzı, davranışa yönelik deneme ve sınamalar kullanılmıştır. Uygulanan her iki müdahale programı sonucunda sürücülerin öfkelerinde, düşmanlık ve saldırganlıklarında azalma, öfkeyi uyumlu ve yapıcı şekilde dile getirmeyi öğrenme olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilişsel-davranışçı müdahale ile riskli davranışların sıklığında da azalma görülmüştür.

Nickel ve ark (2005)'nin yaptıkları çalışmada genç erkeklerin saldırgan-kabadaayı davranışlarını ve öfkelerini azaltmak, kişiler arası ilişkilerinde kaliteli, sağlıklı bir yaşam geliştirmeleri için aile psikoterapisi programlarının etkisi incelenmiştir. Bu programın deney ve kontrol grubuna 22'şer erkek katılmıştır. Ergenlerde Riskli Davranışlar Ölçeği, Durumluk-Öfke İfade Tarz Ölçeği, Kişilerarası Problem Envanteri ve SF-36 Sağlık Taraması kullanılmıştır. Tedaviden 12 ay sonra izleme testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları kıyaslandığında, puanlarda deney grubu lehine bir azalma olduğu görülmüştür (aile terapi

grubu 22'yle başlayıp 6'ya düşmüştür; kontrol grubu sayısını korumuştur). 6 aydan sonra yapılan tüm testlerde sürekli öfke, öfke ifade, dışa dönük öfke puanlarında azalma ve öfke kontrol puanlarında artma görülmüştür. Ayrıca zorbalık, kabadayılık, rekabet, içe dönüklük, hassasiyet ve sömürülmeye kandırılmaya açıklık/uysallık konularında önemli farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak sağlıklı algılama, metanet, sosyal işlev, duygusal durum ve zihinsel sağlık ölçülmüş ve önemli farklılıklar gözlenmiştir. Bundan bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında deney grubuna verilen aile terapisinin öfkeyi azaltmada etkin olduğu ve yaşamlarında kalitenin arttığı, sağlıklı ilişkiler kurup geliştirebildikleri ve sonucun kalıcı olduğu görülmüştür.

Adelman ve ark (2005) Sundown Ranch Şirketi tarafından (Sundown Ranch şirketi, ergenler için sağlıklı davranış kazandıran, tedaviyi kolaylaştıran, gelişmeleri için yollar öneren ve psikososyal inceleme envanterinden seçilen ölçütlere göre tedavi yöntemi belirleyen bir kurumdur) tedavi sürecinde hastaların öfke yönetimi becerilerini geliştirmek amacıyla Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi kullanılarak bir çalışma yaptırılmıştır. Klinik performans gelişim projesi (PI) ve Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi ile tedavi sürecinde hastaların öfke yönetimi becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. 18 ay temel düzey verileri (Temmuz 1, 1999-Şubat 1, 2001) toplanmış ve 20 aylık (Mayıs 1, 2001-Aralık 1, 2002) PI etkinliğine başlangıç verileri toplanmıştır. Ard arda yayınlanan 5 bülten ile PI etkinliğinden önce ve sonra yapılan öfke ölçeği ortalama puanları kıyaslanmış ve öncesinde .45 Sd sonrasında ise 1.4 Sd görülmüştür. Ortalama öfke ölçeği puanlarındaki azalmaya eşlik eden 17-20 aylık puanlar $< veya = 1$ Sd olarak toplanmıştır. PI etkinliği ile öfke ölçeği puanlarının yüksekliğindeki azalma, hemen hemen tam bir Sd ile görülmüştür. Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi ile tedavi edilen grubun yeterliliği yüksek oranda telkin edilmiştir. Bu projeden sonra Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi tedavi programına özel bir terapötik yöntem olarak eklenmiştir.

Rose ve ark (2005) irrasyonel düşüncelere sahip insanlarda öfkeyi azaltmak için grup çalışması yapmışlardır. Deney grubu ile kontrol grubu kıyaslanmıştır. Enlemesine kesitsel regresyon metod ile müdahale esnasındaki provakasyon envanteri puanlarındaki değişim ve diğer pek çok değişken arasındaki ilişkileri ölçülmüştür. Veriler saldırgan davranışları azaltmak amacıyla çalışılan bir dizi gruptaki 50 katılımcıdan toplanarak 36 kişilik kontrol listesiyle kıyaslanmıştır. Sonuçlar provakasyon envanteriyle ölçülmüştür. Ön test, son test ve izleme çalışması yapılmıştır. Ayrıca diğer değişkenlerle -yaş, cinsiyet, varsa önceki terapi

yaşantısı ve başka gruplarda yer alıp almadığı- ilişkisi ölçülmüştür. 2x2 karışık desen ANOVA ile tedavinin etkili olup olmadığı ölçülmüştür. Regresyon analizi ile provokasyon envanterindeki puanların bağımsız değişkenler hesabına % 17.5 değişim olduğu saptanmıştır. Grup çalışması tamamlandığında grup üyelerinde önemli değişiklikler görülmüştür. Grup sonrasında yapılan provokasyon envanteri puanlarında ise deney grubu lehine azalma olduğu tespit edilmiştir.

Nickel ve ark (2006) Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisinin kortisol tükürük; öfke ve kaliteli yaşam-sağlık ilişkisinin suçlu davranışlar gösteren erkek ergenler üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Örneklem genel popülasyon içinde suçlu davranış gösteren 72 erkekte seçilmiş ve 36' sını 12 haftalık Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisi ile tedavi edilmiştir. Diğer 36 erkek kontrol grubu olarak seçilmiştir. İlk ölçüm sonuçlarıyla kortisol tükürüğünde konsantrasyonun 15 ile 30 dakika olduğu belirlenmiştir. Durumluk-Öfke İfade Tarz Ölçeği'nin uygulanmasından sonra SF-36 Sağlık Taraması'nda değişim ve farklılık olduğu görülmüştür. 12 haftalık tedaviden sonra, Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisi grubunda (P=0.017) suçlu davranışlarda önemli azalmalar, ortalama değer (dikkat ve tedavi prensiplerine göre) ve kortisol tükürük konsantrasyonunun arttığı (P<0.001) görülmüştür. Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisi grubuna uygulanan Durumluk-Öfke İfade Tarz Ölçeği alt ölçeklerinden Sürekli Öfke (P<0.001), Öfke Tarz (P<0.001), Öfke Dışa (P<0.001) ve Öfke Kontrol (P<0.001) ölçekleri sonuçlarında önemli derecede değişiklik olduğu saptanmıştır. Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisi tedavisinin sonuçlarına göre SF-36 alt ölçeği yaşama enerjisi, gücü (P<0.001), sosyal işlevler (P<0.001), duygusal rol (P<0.001) ve zihinsel sağlık (P<0.001) üzerinde önemli gelişim görülmüştür. Kısa Süreli Stratejik Aile Terapisinin erkek ergenlerde suçlu davranışlar, kortisol tükürüğü konsantrasyonu, öfke ve sağlık-yaşam ilişkisi üzerinde önemli etkileri olduğu saptanmıştır.

Hyun, Nam ve Kang (2006) bilişsel davranışçı teknikleri kullanarak Kore ordusunda görev yapan askerler arasında öfkeyi azaltmak ve kendilik bilincini arttırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. 92 askere anket uygulanmış ve bunların içinden puanları yüksek olan 26 askerle çalışılmıştır. Gruplar sırasıyla bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere atanmıştır. Deney grubuna 3 oturum uygulanmıştır. Her oturum 120 dakika olmak üzere bir haftalık çalışma yapılmıştır. Katılımcılara deney öncesi ve deney sonrasında Durumluluk-Öfke Tarz Ölçeği ve Kendilik Bilinci Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ki-kare test, Mann-

Whitney Test ve Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılmıştır. Öfke kontrolü eğitiminden sonra yapılan analizlere göre deney ve kontrol grubu arasında öfke azalması veya kendilik bilincinin artmasıyla ilgili önemli bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte çalışmanın sonucunda deney grubunun lehine kendine ait benlik bilincinde yükselme ($p=.006$) tespit edilmiştir. Bilişsel davranışçı öfke kontrol programının askerlerde kendine ait benlik bilincinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla, Kore askerleri arasında zihinsel sağlığa daha fazla önem verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Sofronoff ve ark (2007) Asperger Sendromu tanısı almış çocuklarda Bilişsel-Davranışçı müdahale programı ile öfke yönetimi eğitiminin etkililiğini sınımışlardır. 44 çocuk yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanmış ve uygulamalarda aileleri hazır bulunmuştur. Deney grubuyla çalışma ikişer saat olmak üzere 6 oturum şeklinde yapılmıştır. Ebeveyn bildiriyle elde edilen verilere göre çocukların öfkelerinde anlamlı olarak azalma, kendine güven ve öfke kontrolünde anlamlı olarak artma olduğu saptanmıştır.

Puskar ve ark (2008) kırsal kesimde yaşayan ergenlerde depresif belirtiler, anksiyete, ilaç kullanımı, iyimserlik, benlik saygısı, algılanan sosyal destek gibi psikososyal değişkenler ile öfke arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 3 tane Batı Pennsylvania lisesinde öğrenim gören yaşları 14-17 arasındaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonunda olumsuz yaşam olayları, anksiyete, ilaç kullanımı ve depresif belirtiler ile öfke arasında anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca öfke ile algılanan sosyal destek, benlik saygısı, iyimserlik arasında da negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kerr ve Schneider (2008) çocuk ve ergenler arasındaki öfke ifadesini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuk ya da ergenler yetişkinlere göre uyumsuz şekilde öfkelerini ifade etmekte olup; gençlerin hem genel sağlık hem de zihinsel sağlıkları açısından kişilerarası ilişkiler açısından öfke ifade etme biçiminde daha uygunsuz baş etme yollarını kullandıkları saptanmıştır.

Down ve ark (2011) yaptıkları araştırmada, ergenlerin seçimine göre öfke yönetimi programlarından bilişsel-davranışçı terapi ve kişisel gelişim programlarının etkililiğini sınımışlardır. Bilişsel-Davranışçı terapi grubunda ergenlere ağırlıklı olarak tepkisel saldırganlık yönetimi becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Kişisel gelişim programında ise daha az önleyici saldırganlık kullanarak daha az agresif kimlik geliştirmeye yönelik motivasyon artırmak amaçlanmıştır. 18 ergen 10 seanslık bilişsel davranışçı terapi grubunu,

18 ergen 10 seanslık kişisel gelişim grubunu, 7 ergen de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda her iki grupta da benlik saygısı ve öfke ile baş etme de anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca her iki grupta da yaş, motivasyon ve değişime hazır olma durumu, terapötik süreci yönetme, grup dinamikleri ve duygu dışavurumunda daha iyi sonuçlar olduğu gözlenmiştir.

Armstead ve Clark (2002) erken ergenlik ve ergenlik öncesi Afrikalı Amerikalı ergenlerinin kendi bildirimleriyle öfke ifade etme biçimlerinin psikometrik değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmada Speilberger Durumluluk Sürekli Öfke Ölçeği ile Framingham Öfke Ölçeği 86 ergene doldurtulmuştur. Araştırma sonucunda her iki öfke ölçeği puanlarına göre cinsiyet farklılığı açısından anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Durumluluk sürekli öfke ölçeğinin alt boyutları öfke içte ve öfke dışta puanları arasında anlamlı korelasyonlar olduğu, Framingham öfke ölçeğinin alt boyutlarından öfke içte ve öfke dışta alt puanları arasında anlamlı korelasyonlar olmadığı saptanmıştır.

Goodwin (2006) ergenlerle yaptığı bir çalışmada depresyon ve öfke ile baş etme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletlerinde okul çağında ki 9938 ergenden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda madde kullanımı, duygusal baş etme ve saldırgan davranışlar kullanımı ile depresyon olasılığı artarken, fiziksel aktivite ile depresyon olasılığının azaldığı görülmüştür.

Blake ve Hamrin (2007), ergenlerde öfke ve saldırganlığın yönetimi ve günümüz yaklaşımlarını inceledikleri bir gözden geçirmede Cochrane, MEDLINE, PsychINFO ve PubMed arama motorları kullanılarak kapsamlı literatür incelemesi yapmışlardır. Bu gözden geçirmede deneysel veya yarı deneysel araştırma modelleri, ilaç dışı, terapiye dayalı girişimlerin, yaşları 5-17 arasında değişen katılımcı kriterleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda gençlerde saldırganlık ve öfke tedavilerinde en çok bilişsel-davranışçı ve beceri temelli yaklaşımlarla çalışılmış ve ampirik olarak geçerliliği kanıtlanmıştır. Duyuşsal eğitim, gevşeme egzersizi, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme eğitimi ve çatışma çözme eğitiminin en yaygın kullanılan terapötik teknikler olduğu görülmüştür.

Wilson ve Lipsey (2007) yaptıkları meta analiz incelemesinde, saldırgan ve yıkıcı davranışlarda okul temelli psikososyal önleme programlarının etkinliğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada saldırgan ve yıkıcı davranışların el alındığı 249 deneysel ve yarı deneysel çalışma sonuçları sınanmıştır. Meta analiz çalışma sonuçlarında özellikle

okullarda pratik önemi olan saldırgan/yıkıcı davranışları azaltmaya yönelik bilişsel, davranışsal ve sosyal beceriye dayalı eğitim programlarının etki boyutları yüksek bulunmuştur.

Mahon ve ark (2000) yaptıkları araştırmada erken ergenlik dönemindeki ergenlerde öfkenin olumlu ve olumsuz sonuçlarını incelemişlerdir. . Bu amaçla durumluluk ve süreklilik öfkesinin olumlu ve olumsuz sonuçları iki yapısal eşitlik modeline göre sınanmıştır. Ayrıca durumluluk ve süreklilik öfke durumu, genel iyi olma durumu, semptom dağılımı, enerji ve değişim gibi değişkenlerde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 12-14 yaş grubu arasında yer alan 141 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda olumsuz sonuç modelinde durumluluk ve süreklilik öfke sonuçlarında azalmış genel iyi olma durumu ve semptom dağılımları artmış bulunurken, olumlu sonuç modelinde yine aynı değişkenler üzerinden daha az enerji ve daha az değişme eğilimi saptanmıştır.

Park ve ark (2010) yaptıkları araştırmada Koreli Amerikalı ergenlerin uyum problemlerinde öfke yönetimi, aile süreçleri ve kültürün rolünü incelemişlerdir. Çalışmada ekolojik bilgiler ve gelişimsel psikopatolojik perspektif kullanılarak Koreli Amerikalı ergenler arasında dışsal problemler, depresif semptomların yordayıcıları ve içerikleri sınanmıştır. Özellikle öfke yönetimi (öfke kontrolü, öfkeyi bastırma ve öfke dışa yönelimi), aile süreçleri (aile uyumu ve çatışması) ve kültürel bağlamın rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 11-15 yaş grubu arasında yer alan 166 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda depresif semptomlar belirgin şekilde algılanan aile uyumu ile düşük düzeyde, algılanan aile çatışma yoğunluğu ve öfkeyi bastırma ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca dışsal problemler erkek ergenlerde cinsiyet algılanan aile uyumu ve öfke dışa yönelimi ile yüksek düzeyde, öfke kontrolü ile düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Taylor, Eddy ve Biglan (1999) yaptıkları araştırmada saldırgan ve suça yönelik davranışları azaltmaya yönelik kişilerarası beceri eğitimini kanıta dayalı sistemler içerisinde değerlendirmişlerdir. Araştırmada davranış problemlerini azaltmaya yönelik müdahalelerden kişilerarası beceri eğitimlerinin yer aldığı randomize kontrollü çalışmalar sınanmıştır. Randomize kontrollü çalışma sonuçlarına göre gençlerin riskli davranışlarına yönelik davranışçı ebeveyn eğitimi ve davranışçı sınıf temelli müdahaleler kanıta dayalı sistemler içerisinde bakım hizmetlerinin içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bunların yanı sıra kronik suçlularda bakım hizmetlerinin içerisinde çok boyutlu koruyucu tedavi ya da çok sistemli aile terapisinin yer aldığı görülmüştür.

Gudlaugsdottir ve ark (2004) yaptıkları araştırmada ergenler arasında şiddet davranışlarının yaygınlığını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini İzlanda'da eski bir okul da 15-16 yaş grubu arasında yer alan 33872 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada lojistik regresyon teknikleri kullanılarak sosyodemografik bilgiler ve madde kullanımı, psikolojik bozukluklar, olumsuz yaşam olayları sosyal destek gibi kavramlar şiddet davranışı ile ilişkili kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin kıızlara göre şiddeti kullanma oranları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca sigara içenler içmeyenlere göre, alkol kullananlar kullanmayanlara göre yaşamları boyunca şiddeti kullanma oranları açısından iki kat daha yüksek risk altında oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra negatif yaşam olayları ilerleyen yaşlara göre daha yüksek olduğu görölmüştür. İzlandalı öğrenciler arasında şiddet davranışı oranları yüksek bulunmuş olup özellikle cinsiyet, ebeveyn desteği, yaşam stresi, öfke/saldırđanlık ve madde kullanımı şiddet eylemlerinin işlenmesiyle ilişkili olduğu görölmüştür.

Daniel ve ark (2009) ergenler ve genç yetişkinler arasında sürekli öfke ve öfke ifade biçiminin intihar girişimleri olasılığını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini bir yataklı psikiyatri servisinden taburcu olan 13.3 yıl boyunca takip edilen 180 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda erkeklerin sürekli öfke ve öfke dışa ifade biçimi puanları arttıka intihar girişimleri olasılığının da arttığı görölmüştür. Kıızların ise sürekli öfke ve öfke ie-öfke dışa ifade biçimlerinin hem intihar girişimi için risk oluşturduğu hem de major depresyon ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Valizadeh ve ark (2010) yaptıkları araştırmada ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik öfke yönetimi becerileri eğitiminin etkinliğini sınıamışlardır. Araştırmanın örneklemini 40 öğrenci oluşturmuştur. 20 ergen deney grubuna, 20 ergen de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna 10 seanslık öfke yönetimi becerileri eğitimi verilirken kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda öfke yönetimi becerileri eğitiminin lise öğrencisi ergenlerde toplam saldırganlık, saldırgan davranışlar ve saldırgan düşünceleri azaltmada etkili olduğu görölmüştür.

1.5. Kişilerarası İlişkiler

Kişilerarası ilişkilerin tüm insanların yaşamında ne denli önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bireyler günlük yaşamlarında çeşitli biçimlerde kurdukları ilişkilerden

etkilenmekte, karşı tarafı etkilemekte ve diğer insanlarla kurulan bu ilişkiler, kişiler arası ilişki tarzlarının oluşmasına neden olarak bireylerin yaşam doyumları ve yaşam kalitelerine etki etmektedir. Kişilerarası ilişkilerin başlatılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi noktasında ben ve öteki(ler) bağlamında ilişkilerin algılanış, yorumlanış ve değerlendiriliş biçimleri de oldukça önemlidir. Çünkü bir bireyin kendisi ve diğer bireylere ilişkin yüklemeleri kişilerarası ilişkilerinde nasıl davranacağını da belirleyebilmektedir. Bu noktada kişilerarası ilişkilerdeki başarı/ başarısızlığın yaşamın diğer alanlarını da kapsayacak şekilde bireylerin iyi oluş düzeylerine olumlu/olumsuz etkilerinin olabileceğinin vurgulanması gerekmektedir (Öztürk 2008).

Kişilik kavramı; bireyin kendine özgü olan ve başkalarından ayırt ettiren uyum özelliklerini içermektedir. Bu özellikler, bireyin bilişsel değerlendirmelerine dayanarak iç ve dış dünyaya uyum içinde geliştirmiş olduğu duyuş, düşünüş ve davranış örüntülerini kapsamaktadır. Bu örüntüler, belli durumlarda belli duygusal tepki gösterebilme yetileri, engellenme ve çatışmalar karşısında yerleşmiş baş etme biçimleri ve savunma düzenekleridir. Kişiliğin oluşumunda; doğum öncesi, doğum sonrası ve çocukluk çağındaki fiziksel ve psikolojik koşullar yanında ayrıca olgunlaşma (maturation), öğrenme ve toplumsallaşma etkenleri rol oynamaktadır (Öztürk 2008).

Adler “İnsanın içindeki en eski içgüdü, onu diğer insanlarla ilişki kurmaya iten içgüdüdür” der. İnsanların, diğer insanlara bir paylaşma duygusuyla yaklaşmaları sonucunda insanlık ileriye gitmiştir (Geçtan 2010). Kişilerarası ilişkiler, genel anlamıyla bireylerin diğer kişilerle olan ilişkilerinde yaşadıkları duygu, düşünme ve davranış stillerini ifade eder. Kişilerarası ilişkiler kavramının pek çok bileşeninden söz edilebilir.

Plutchik (1997)’e göre kişilerarası ilişki; bireyin diğerleriyle yaşadığı duygu, düşünme ve davranış stilleridir. Kişilerarası iletişim ve ilişki kavramları bazen birbirinin yerine de kullanılan çok yakın kavramlardır. Bununla ilgili olarak da Güney (2000), kişilerarası iletişimi; kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimler şeklinde tanımlarken, kişilerarası ilişkiyi de bu iletişimde kişilerin kullandığı yöntemler olarak tanımlamıştır. Leary (1957)’e göre ise kişilerarası ilişkiler davranışını “bir insanın bir diğerine yönelik açık, bilinçli, etik ya da sembolik davranışları” olarak tanımlar (İmamoğlu 2008).

Sullivan’a göre, bireyin davranışları yalnızca geçmiş ve şimdiki kişilerarası etkileşimleri içinde değerlendirildiğinde anlaşılabilir. Ona göre kişilik, insan yaşamını

karakterize eden yinelenen ve sürekliliği olan kişilerarası durumlardır; görülemeyen ya da objektif yöntemlerle ölçülemeyen konular hakkında tartışmak anlamsızdır.

Sullivan'a göre, kişilerarası kaygı insan gelişiminin temelinde bulunmaktadır. Bireyler, söz konusu kaygıyı azaltmak için önemsedikleri kişilerden onay görmek isterler ya da tersinden onların onaylamama davranışlarını aza indirmeye çabalarlar. Ona göre çocuklukta öğrenilen en temel bilgi bazı davranışların kaygıyı yok ettiği ya da azalttığı ve bazı davranışların kaygıyı arttırdığıdır. Bu durumda çocuk, kişilerarası kaygı yaşantılarını azaltmak için davranışlarını uyarlamayı, uyumlu hale getirmeyi öğrenir.

Sullivan'ın en temel varsayımlarından biri, benlik saygısının kişilerarası bir fenomen olduğudur. Ona göre bireyler, diğer kişilerin kendilerinden tatmin olduğu izlenimini edindiklerinde kendileri hakkında olumlu duygular yaşar. Yani benlik saygısı, kaygının tam tersi bir kişilerarası durumunu ifade eder.

Sullivan, Kişilerarası durum kavramını, geçmiş ve gelecekteki kişilerarası etkilerin sosyokültürel alana eşit bir biçimde yerleştirildiği karmaşık bir alanı işaret etmek amacıyla kullanmıştır. Buradaki anahtar fikir, değiş-tokuştur başarılı kişilerarası ilişkiler kendine saygı ve güvenlik gibi ihtiyaçları tatmin edenlerdir.

İnsan ilişkilerini bir sistem içinde düşünecek olursak, her birey içinde yaşadığı fizik ve toplumsal çevreden etkilenir. Öte yandan onun kişiliği ve davranışları, ilişkide bulunduğu kişinin düşünce ve davranışlarını etkiler. Bu ikili ilişkinin niteliği kişilerin sosyal çevrelerindeki diğer insanlarla ilişkilerine de yansır (Hortaçsu 1997). Kişilerarası ilişkiler, genel anlamıyla bireylerin diğer kişilerle olan ilişkilerinde yaşadıkları duygu, düşünme ve davranış stillerini ifade etmektedir (Saymaz 2003). Kişilerarası ilişkilerde, taraflardan her biri kendi alışılmış tarzını elinde tutar ancak aynı zamanda, diğer kişinin tarzına uyum sağlamak üzere hareket eder (Sadler ve Woody 2003).

Kişilerarası ilişkilerde olumlu ve sağlıklı bir tarzın belirleyenlerinden biri de bireylerin empati kurabilme düzeyleridir. Empati insan ilişkilerinde çeşitli davranışların örgütleyicisi ve düzenleyicisi, kişilerarası ilişkilerde en temel süreçlerden biri ve diğer bireylerin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması olarak ifade edilmektedir (Akt: Bozgeyikli 2001).

Aydın (1996) diğer yandan kişilerarası ilişkilerde açık, saygılı, rasyonel gibi olumlu tarzlar, insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını ve topluma uyumlarını kolaylaştırırken;

küçümseyici, saygısız, saldırgan gibi kişilerarası ilişki tarzları bunun aksine doğru ve sağlıklı iletişimi güçleştirmektedir (Akt: Saymaz 2003).

Diğer taraftan, kendilik algısının kişilerarası ilişkiler üzerinde etkisi bulunmaktadır. Daha açık bir deyişle, kişinin ilişkilerinde yaşayacağı problemler, kişinin erişemeyeceği bir kendilik algısından, diğer bir ifadeyle ideal kendilikle ilgili problemlerden kaynaklanıyor olabilir (Markus ve Nurius 1986).

Kendilik algısı, içinde yetiştiğimiz sosyal bağlam çerçevesinde oluşmakta ve bize kendi yaşam deneyimlerimizi algılama ve organize etme imkanı vermektedir. Aynı zamanda, çevremizdeki diğer insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlamada ve değerlendirmede; dolayısıyla onlara verdiğimiz sözel ve davranışsal tepkilerde de önemli bir rolü vardır. Kişinin geçmiş yaşantılarından gelen bilgiyi kapsayan kendilik şeması, kişilerarası ilişkiler için bir referans noktasıdır ve bireyin kişilerarası ilişkilerinin anlamını şekillendirir.

1.5.1. Kişilerarası İlişkilere Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilerarası ilişkiler ile ilgili çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bunlar Psikanalitik Kuramda Kişilerarası İlişkiler, Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı, Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'dır.

1.5.1.1. Psikanalitik Kuramda Kişilerarası İlişkiler

Kişilerarası ilişkilerle ilgili ilk kuramsal çabalar, Freud ve özellikle ardılları olan psikanalitik kuramcılarla başlamıştır. Psikanalitik kuramda kişilerarası ilişkiler, Freud'un psikoseksüel gelişim dönemleri içerisindeki kişilik gelişimi çerçevesinde ele alınmaktadır. Kurama göre psikoseksüel gelişim dönemlerinin başarı ile sağlıklı şekilde aşılması ya da aşılamaması durumu, bireyin kişilik gelişimini, dolayısıyla kişilerarası ilişkilerini etkilemektedir. Bu etkiler, içinde bulunulan gelişim döneminin özelliğine göre şekillenmektedir (Akt: Göçener 2010).

Oral dönemde, anneye bağımlı olan bebeğin ihtiyaçlarının gerektiği gibi karşılanması, annesi ile arasında sıcak, sevecen ve güven verici bir ilişkinin kurulması, bebeğin dış dünyaya karşı güven duygusu geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Bu dönemde yaşanan sorunların, bireyin yaşam boyu tüm ilişkilerini etkilediği varsayılmaktadır. Kurama göre oral ihtiyaçların

yeterince karşılanamaması ya da aşırı oranlarda doyurulması, bireyin o döneme saplantılı kişilik özelliğine sahip olmasına neden olmaktadır (Geçtan 2010).

Pek çok karşıt duyguların birlikte yaşandığı anal dönemde ise, dönemin gelişim görevlerinin başarı ile tamamlanması özerklik duygusunun gelişmesine, bireyin ilişkilerinde aşırı ödünler vermeden diğer insanlarla işbirliği yapabilme gibi özelliklere sahip olmasını sağlamaktadır. Bu dönemde yaşanan sorunlar ise suçluluk, utanç, öfke, kızgınlık gibi olumsuz duyguların yanı sıra titizlik, obsessif-kompulsif eğilimler, düşüncede katılık, sevgi-nefret gibi karşıt duyguların bir arada yaşanmasına ve yalnızlık algısının gelişmesine neden olmaktadır (Geçtan 2010).

Cinsel ihtiyaç ve uyarılmaların ön plana çıktığı fallik dönemde kişilerarası ilişkilerden ziyade hemcinsi ile olan ilişkilere vurgu yapılmaktadır. Gizil dönemde çocuk artık diğerleri ile de özdeşimler kurmaya başlamakta ve diğerleri ile birlikte olmaktan doyum almaya başlamaktadır. Genital dönemde ise, karşı cinsle etkileşimin yanı sıra toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılma gibi kişilerarası birliktelikler önem kazanmaktadır. Ergenlik yıllarına denk gelen bu dönemde kişilerarası ilişkiler, kimlik bunalımının aşılmasında temel faktör olarak rol oynamaktadır (Geçtan 2010).

Yeni Freud'cu akım içerisinde yer alan Erikson, geliştirdiği psikososyal gelişim kuramında genç yetişkinlik dönemine denk gelen “yakın ilişkilere karşı soyutlanma” aşamasında kişilerarası ilişkilere dair açıklamalara yer vermektedir. Erikson'a göre bu dönemde birey, artık kimlik sorununu çözmüş, kendi kimliğini yitirmekten korkmadan diğer insanlarla yakın ilişkiler kurabilmektedir. İlişkilerde kendi kimlik bütünlüğünü korumada sıkıntının yaşanması durumunda birey, diğer insanlarla yakın ilişki kurmaktan kaçabilmekte ve içinde yer aldığı toplumsal gruplardan soyutlanmaktadır (Geçtan 2010).

Freud (1917/1957) “Yas ve Melankoli” çalışmasında depresyonun oluşumunda ilişkilerin içselleştirilmesine ve obje kaybı olgusuna dikkat çekerek kişilerarası etkileşimi vurgulamıştır. Objeye yönelik modeller bazı farklılıklar gösterse de, birkaç temel ortak noktaları bulunmaktadır. Objeye ilişkileri yaklaşımlarında “obje kavramı” dış dünyadaki gerçek kişiler ve imgelerini kapsamakta, bu objeler aktif-pasif, iyi-kötü, canlı-ölü vb. olabilmektedir ve manipüle edilebilmektedir (Geçtan 2010).

Psikanalitik kuramın uzantısı olarak ele alınan nesne ilişkileri kuramında ise başta anne olmak üzere diğer insanlar birey için sosyal obje olarak değerlendirilmektedir. Nesne ilişkileri kuramı, dürtülerin ilişkiler içerisinde ortaya çıktığını ve o nedenle dürtülerle ilişkilerin birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılamayacağını savunmaktadır. Bu kurama göre; kişilerarası ilişkiler, ilişkilerin içselleştirilmiş imgelerine dönüştürülerek yaşanmaktadır. Yani, birey ilişki içinde olduğu bireyleri içselleştirmekten çok, ilişkinin kendisini içselleştirerek yaşamaktadır (Geçtan 2010). Bu bağlamda kişilerarası ilişkiler, bireyin ihtiyaçlarını gidermek için diğerlerine bağımlı olmasından dolayı kurulur ve ihtiyaçları ile paralel şekilde gelişir (Hirschfeld ve ark 1977).

1.5.1.2. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Sullivan, kişilerarası kuramı şekillendirdiği 1930 ve 1940'lı yıllarda, Psikanalitik çevrede yaygın olan Klein ekolü nedeniyle, kuramını "kişilerarası psikiyatri" başlığı altında sunmuştur, çok sonraları kuram, Psikanalizin kişilerarası ekolü olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmiştir. Sullivan, kişilerarası kuramında bireyden çok ilişkiye vurgu yapmakta ve kişilerarası ilişkilerdeki davranışları ön plana çıkarmaktadır (Ingraham ve Wright 1987).

Sullivan, gelişimin diğer insanlarla etkileşim aracılığıyla yaşamın çok erken dönemlerinden beri aşama aşama sosyal bağlam içinde ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Akt: Karşlı 2008).

Sullivan (1953)'a göre bireyin davranışları yalnızca geçmiş ve şimdiki kişilerarası etkileşimleri içinde değerlendirildiğinde anlaşılabilir. Ona göre kişilik, insan yaşamını karakterize eden yinelenen ve sürekliliği olan kişilerarası durumlardır; görülemeyen ya da objektif yöntemlerle ölçülemeyen konular hakkında tartışmak anlamsızdır. Sullivan'a göre kişilik, kişilerarası ilişkilerin bir ürünüdür ve ilişki durumları dışında incelenemez.

Sullivan (1953), kişiliğin dinamik doğası üzerinde durmuş ve id, ego gibi psikanalitik kuramın kişiliği tanımlayan kavramlarını eleştirmiştir. Kişiliğin zaman içerisinde belirli bir tutarlılığı ve devamlılığı olan yönlerine büyük önem vermiştir. Bu yönleri de dinamizm (davranışın alışkanlık örüntüleri), personifikasyon (benlik ve diğerlerinin imajı) ve benlik sistemi (kaygıyla başa çıkmak için çabalayan, dinamizm ve personifikasyonun özelliklerini barındıran sistem) olarak tanımlamıştır. Özellikle kişilerarası kuramın temel yapı taşlarını oluşturan bu kavramları daha ayrıntılı olarak ele almak, kişilerarası kuramı anlamak için önemlidir. Kişiliğin incelenmesinde kullanılabilen en küçük birimdir ve organizmanın

canlılığını sürdürmesini sağlayan sürekli enerji dönüşümleri olarak tanımlanır. Enerji dönüşümleri davranışları oluşturur. Bu kavram; açlık, cinsellik gibi organizmanın temel ihtiyaçlarını karşılamakla görevli bedenin belirli bir bölgesini de kapsayabilmektedir. Tüm insanlar aynı temel dinamiklere sahiptir. Ancak anlatım biçimleri, duruma ve kişinin yaşantılarına göre farklılık gösterir. Dinamikler çevreyle etkileşimlerini sürdürebilmek için el, ağız ve üreme organları gibi beden bölgelerinden yararlanırlar. Örneğin, yemek ile ilgili dinamizm ağız bölgesini, cinsellikle ilgili dinamizm genital bölgeleri içermektedir. Ancak benlik ya da benlik sistemi olarak adlandırılan bir dinamizm, insan ilişkilerinin ürünü olan kaygı sonucu ortaya çıkar. Kişilerarası dinamikler, bireylerin diğer insanlara yönlendirdikleri alışkanlıkla ilgili tepkilerdir ve duygu, tutum ve davranış formlarını alabilmektedirler. Örneğin yabancılardan korkarak annesinin ardına gizlenen bir çocuk, korku dinamikini gösterir (Akt: Göçener 2010). Başlangıçta anneden çocuğa aktarılan kaygı, sonraki yaşamda kişinin güvenliği tehlikeye girdiği durumlarda yaşanan bir duygudur. Kişinin yaşamında kaygı yaratan olaylar arttığı oranda benlik sistemi de şişer ve kişiliğin geri kalanından kopar. Bu nedenle, benlik sistemi, bir yandan kişiyi kaygıdan korurken, diğer yandan onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesine engel olur (Geçtan 2010).

Kişileştirme, kişinin kendisine ya da bir diğer insana ilişkin olarak geliştirdiği imgedir. İhtiyaçların karşılanmasına yönelik ve kaygılı yaşantılar sonucu oluşan bazı duygu, tutum ve kavramları içerir. Örneğin çocuk, ihtiyaçlarını karşıladığı için iyi anne personifikasyonu geliştirir. Anne olumsuz tutumlar gösterdiği zaman kaygı yarattığından, çocukta ayrıca kötü anne personifikasyonu oluşur. Bu iki personifikasyon anneye ilişkin diğer personifikasyonlarla bütünleşerek karmaşık bir anne personifikasyonunu oluştururlar. Personifikasyonlar, çoğu kez mal edildikleri kişilerin gerçek niteliklerini yansıtmaz. Başlangıçta, bireyin çevresindeki kişileri değerlendirmesinde ona algı dayanağı sağlayabilmesi amacıyla geliştirilirler. Ancak, bir kez oluştuktan sonra, bireyin diğer insanlara karşı tutumlarını sürekli ve değişmez bir biçimde etkilerler. Dolayısıyla personifikasyonlar, kişinin çevresini yanlış algılamasına ve kişilerarası ilişkilerinin bozulmasına neden olurlar. Aynı durum bireyin kendisini değerlendirmesinde de söz konusudur (Geçtan 2010).

Sullivan'ın kişilerarası kuramında ele aldığı diğer bir konu ilişki ihtiyaçlarıdır. Bebeğin davranışları kendi ihtiyaçlarına doyum sağlayabilecek oranda gelişmediğinden, ihtiyaçlarının giderilmesi de bir diğer insana bağımlıdır. Böylece, doyum sağlama olayı kişilerarası etkileşimle sonuçlanır. Fizyolojik ihtiyaçlar kolayca kişilerarası ihtiyaçlara

dönüşür ve bebek, tepkilerini diğer insanlardan gelecek davranışlara göre ayarlamayı öğrenir (Geçtan 2010).

Çocuk, kendini çevresinden ayırt etmeye başladığında tıpkı diğerleri ile ilgili oluşturduğu gibi kendisiyle ilgili kişileştirmeler de oluşturmaktadır. İyi ben kişileştirmesi, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması gibi olumlu deneyimlerine ve ödüllendirici ilişkilere bağlı olarak gelişir. Kötü ben kişileştirmesi ise annenin kaygılı oluşu, ceza ve onaylamamasına bağlı olarak gelişir (Akt: Göçener 2010).

1.5.1.3. Bowlby'nin Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı temelde, çocuğun bağlanma figürüyle olan iliksisinin yaşam boyunca önem taşıdığını ve kişilerarası ilişkilere yansıtacağını ileri sürmektedir (Ainsworth 1989).

Genel olarak Ainsworth üç tür bağlanma stili tanımlamıştır: Güvenli, kaygılı/kararsız ve kaçınan bağlanma. Güvenli bağlanan çocuklar; bir ayrılıktan sonra anneleri (bakım veren) döndüğünde sevinerek karşılamakta, yakınlık ve temas aramakta ve kolayca sakinleşebilmektedirler. Kaygılı/kararsız bağlanma stilinde çocuklar, anneye karşı ikircikli davranışlar sergilemektedir. Anneleri ayrıldığında yoğun kaygı ve kızgınlık yaşamakta, yeniden birleşmeden sonra kolaylıkla sakinleşememektedirler. Kaçınan bağlanmada ise, çocuklar anneyle yeniden birleşmeden sonra yakınlık ve etkileşimden kaçınmaktadır (Bartholomew ve Horowitz 1991).

Bowlby (1985)'e göre bağlanma figürüyle olan etkileşimler zihinsel temsiller (bağlanma figürünün tepkilerine ilişkin modeller) şeklinde kaydedilmektedir ve aynı zamanda birey bağlanma figürüyle olan etkileşimine göre kendiliğine ilişkin de modeller oluşturmaktadır. Bu modeller, kişinin diğerleriyle (insanlarla) olan etkileşimlerine yönelik kestirimlerde bulunmasını sağlamaktadır. Bowlby, aynı zamanda erken dönemde oluşturulan bu modellerin ileriki ilişkileri de şekillendirdiğini ve ileriki ilişkiler için temel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun bağlanma sürecinde; bağlanma figürünün destek ve güvenlik için çağrıldığında gelmesi ya da gelmemesi ile çocuğun kendini bağlanma figürü tarafından yardım alabilecek birisi olarak algılayıp algılamaması önem taşımaktadır. Yani çocuk temelde bakıcısı ve kendisine ilişkin temsiller oluşturmaktadır: “Bağlanma figürü erişilebilir mi?” ve “ben sevilebilir miyim?” (Akt.: Koç 2008).

Bowlby'nin sözünü ettiği bağlanma sürecindeki iki tane zihinsel temsil, pozitif ve negatif olmak üzere ele alınabilir ve yetişkinlikte dört farklı bağlanma stilinden söz edilmektedir:

a-Güvenli bağlanma stili (pozitif kendilik ve başkaları modeli): Güven ve yakınlık üzerine şekillenmektedir.

b-Karışık bağlanma stili (negatif kendilik ve pozitif diğerleri modeli): Sevilmiyorum düşüncesine, başkaları güvenlidir inancı eslik eder.

c-Kaçınan bağlanma stili (pozitif kendilik ve negatif diğerleri modeli): Sevilebilirlik üzerine kurulu bir inanç, ancak başkalarının güvenli olmadığı inancı.

d-Korkan (kaçınan) bağlanma stili (negatif kendilik ve diğerleri modeli): Sevilmiyorum ve başkaları da güvenli değildir inancı (Bartholomew ve Horowitz 1991, Griffin ve Bartholomew 1994).

Bowlby (1973)'nin bağlanma ilişkilerinin, çocuğun kişilik gelişiminde de önemli bir rolü olduğu görüşü, bu kuramın temel ilkelerinden biridir. Bebeğin erken dönemde yaşadığı bu ilişkilerde bakım veren kişinin çocuğun ihtiyaçlarına uygun yanıt vermesi, destekleyici ve ulaşılabilir olması gibi özellikleri ilişkinin niteliğini belirlemektedir. Bowlby, bağlanmanın yaşam boyu bir süreç olduğunu ve erken yaşlarda oluşan zihinsel modellerin çok fazla değişime uğramadan yetişkinlikte de görüldüğünü belirtmektedir. Bartholomew ve Horowitz'in (1991) "dörtlü bağlanma modeli"de yetişkinlik dönemindeki bağlanma biçimini açıklamaya çalışan yaklaşımlardan birisidir. Bu model, kişinin kendisi ve başkaları ile ilgili zihinsel modellerini olumlu ve olumsuz olarak iki boyutta incelenmesinden oluşmaktadır.

Benlik Modeli			
		Olumlu	Olumsuz
Başkaları	Olumlu	GÜVENLİ (1)	SAPLANTILI (2)
Modeli	Olumsuz	KAYITSIZ (3)	KORKULU (4)

Dörtlü bağlanma modeli (Bartholomew ve Horowitz 1991)

Şekilde görüldüğü gibi güvenli bağlanma biçimi, olumlu benlik ve olumlu başkaları modellerinin bileşimini içermektedir. Saplantılı bağlanma biçimi (2), olumsuz benlik modeli ile olumlu başkaları modelinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Kayıtsız bağlanma

biçimi(3), olumlu benlik ve olumsuz başkaları modeli ile belirtilirken; korkulu bağlanma biçimi(4), olumsuz benlik ve olumsuz başkaları modeli ile ifade edilmektedir.

1.5.1.4. Kişilerarası Döngü ve Kişilerarası Şema

Safran (1990), problem durumların sürdürülmesi ve değiştirilmesinde kişilerarası bilişsel yöntemlerden söz etmiştir. Bilişsel kişilerarası döngü ve kişilerarası şema kavramlarının terapötik ilişki ve bilişsel terapilerdeki önemini vurgulamıştır. Safran, kişilerarası şemayı kişilerarası geçmiş deneyimlerin seçilerek yeniden düzenlenmesi olarak tanımlamakta ve kişilerarası ilişkiyi sürdürmeyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bilişsel kişilerarası döngü ise, uyumsuz ve fonksiyonel olmayan davranışların devam ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt, Göçener 2010).

Leary (1957), kişilerarası döngü modeli teorisinde, kişilerarası davranışı yöneten iki temel boyut üzerinde durmaktadır. Bunlardan yatay boyut, arkadaşlık/düşmanlık; dikey boyut ise baskınlık/boyun eğicilik boyutu olarak isimlendirmiştir. Bu boyutlar grafiksel olarak, yatay ve dikey iki aksisin birleşimini göstermektedir. Kişilerarası döngü modelinde kişilerarası ilişkiler açıklanırken tamamlayıcılık ilkesi kullanılır. Tamamlayıcılık ilkesine göre bir bireyin davranışları, başka bir kişide belirli düzey ve kategorilerde tepkiler ortaya çıkarır, anımsatır ya da bireyi tepki vermeye cesaretlendirir (Akt: Göçener 2010).

Kiesler (1996) kişilerarası döngü üzerinde tamamlayıcı davranışlar, iki ana eksen (kontrol-birliktelik) baz alınarak açıklanır. Tamamlayıcılık ilkesine göre kontrol boyutu kendi karşıt davranışlarıyla (örneğin; baskınlıkta pasiflikle, pasiflikte baskınlıkla) tamamlanırken, buna karşın birliktelik boyutu kendine benzer nitelikteki davranışlarla (örneğin; düşmanlık düşmanlıkla, dostluk dostlukla) tamamlanır. Bu nedenle tamamlayıcı ilişkiler dostça-baskın ve dostça-pasif ile düşmanca-baskın ve düşmanca-pasif boyutlarının birleşiminden meydana gelir. Eğer kişi, yatay ve dikey aksisi doğrultusunda tamamlayıcı tepki veremez ise, gerginlik yaşar. Bu gerginlik, tamamlayıcı olmayacak şekilde kişinin davranışlarına yansır ve sonunda kişi etkileşimden vazgeçer (Akt: Karşlı 2008).

Kişilerarası döngü kuramları, kişilerarası ilişkilerde birlikte olma boyutunun 'benzer karşılıklık'la, kontrol boyutunun ise 'karşıt karşılıklık'la tamamlandığını öne sürse de; kontrol boyutunun büyük oranda kişilerarası süreçlere ve kişilerarası tarzdaki bireysel farklılıklara bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Karşlı 2008).

Kişilerarası ilişkilerde bilişsel şemalar önem taşımaktadır. Bilişsel şemalar, kişilik ile bağlantılı bilgilerin depolanması, organize edilmesi, bütünleştirilmesi, yönlendirilmesi süreçlerinde yapısal düzeyde etkilidirler. Safran ve Segal (1990) bilişsel yaklaşım çerçevesinde, şema kavramını genişletme çabaları içine girmişlerdir. Kendini değerlendirme sorunlarını da içine alacak şekilde kişilerarası şema kavramını ileri sürmüşlerdir. Kişilerarası şema, kişilerarası yaşantıdan gelen, ben ve diğeri arasındaki etkileşimin genel bir temsilidir. Benliğin kişilerarası bir bağlam geliştirmesi, kişilerarası olayların bilişsel temsillerini içerdiğini göstermektedir. Kişilerarası şema, ilişkiyi devam ettirmeye yönelik bir program olarak düşünülebilir. Kişilerarası ilişkinin devamına yönelik amaçlar, eylem planları ve eğer-o zaman (if-then) bağlantılarını içeren bilgi, kişilerarası şemaya kodlanmaktadır (Akt: Göçener 2010).

Safran ve Segal (1990) kişilerarası şemaların, erken dönemde bireyin bağlanma figürleriyle olan etkileşimlerle oluştuğunu ve dolayısıyla bağlanma figürleriyle olan etkileşimleri yordama olanağı verdiğini belirtmektedir. Kişilerarası şemalar etkileşimlere yön vermeye devam ettiklerinden, genellikle yeni durumlara adapte olamazlar. Örneğin; diğerlerinden düşmanlık göreceği beklentisi olan bir birey, nötr davranışları seçici olarak düşmanca yorumlayacaktır, düşmanca tepki verecektir ve dolayısıyla diğerlerinin düşmanca davranmasına sebep olacaktır. Bu durum, bireyin kendi ve diğerleriyle ilgili işlevsel olmayan inançlarını pekiştirecektir ve bilişsel-kişilerarası döngüsünü devam ettirmesine olanak tanıyacaktır.

Bir diğer deyişle kişilerarası ilişkilerde yer alan boyutlar Safran ve Segal'in (1990) öne sürdüğü kişilerarası şema örüntüleri açısından ele alındığında; 'benlik' 'diğer'ine nasıl yaklaşırsa, 'diğer'inden ne tür kişilerarası tepkiler bekler sorusunun yanıtı kişilerarası semalara işaret etmektedir. Örneğin; "annemle ilgilenir ona önem verdiğimi belli edersem (benlik=dostça); annem bana yakın ya da dostça davranır (diğeri=dostça) ya da uzak durur/kayıtsız kalır (diğeri=düşmanca)" kalıpları kişilerarası şema örüntüleri hakkında ipuçları vermektedir (Akt: Karanlı 2008).

1.5.1.5. Beş Faktör Kişilik Modeli

Kişiliğin ilk çocukluk dönemlerinden yetişkinliğe nasıl geliştiği ya da değiştiğini incelemek yerine gelişimini tamamlamış yetişkin kişiliklerin nasıl birbirinden farklılaştığı üzerinde duran ayırıcı özellik kuramları insanların bağımlılık, kaygı, saldırganlık ve sosyallik

gibi özelliklerin ne derece farklılaştığını öne sürmektedirler. Yirmi yıldan fazla bir süredir, kişilik psikolojisi üzerinde kayda değer değişimler görülmektedir. Özellik (trait) psikolojisi, 1970’li yıllarda popülerliğini kaybetmiş olmasına rağmen, günümüze oldukça baskın bir paradigma olarak geri dönmüştür. Ayırıcı özellik kuramlarından Beş faktör modeli (Digman 1990, McCrae ve John 1992), geniş ölçüde kişilik özelliklerinin uygun sınıflandırması olarak kabul edilmektedir. Bu faktörler; nevrozizm, gelişime/deneyime açıklık, yumuşak başlılık (uyumluluk), dışa dönüklük ve öz disiplindir (Akt: Ulusoy 2011).

Dışadönüklük eğilimi yüksek olan bireyler, sosyal, konuşkan, iddialı ve aktifken; dışadönüklük eğilimi düşük olan bireyler ise sıkılgan, çekingen ve temkinlidirler. Yumuşak başlılık eğilimi yüksek olan bireyler, sakin, uysal/itaatkar, cömert, işbirlikçi ve alçakgönüllüken; yumuşak başlılık eğilimi düşük olan bireyler ise sinirli, acımasız, katı ve kuşkuculardır. Deneyime açıklık eğilimi yüksek olan bireyler, entelektüel, yaratıcı, duyarlı ve açık görüşlüken; deneyime açıklık eğilimi düşük olan bireyler ise gerçekçi, duyarsız ve gelenekçidirler. Öz disiplin eğilimi yüksek olan bireyler, özenli/dikkatli, kusursuz, sorumluluk sahibi ve titizken; öz disiplin eğilim düşük olan bireyler ise sorumsuz, düzensiz ve dağınıktırlar. Nevrotizm eğilimi yüksek olan bireyler, kaygılı, depresif, öfkeli ve güvensizken; nevrozizm eğilimi düşük olan bireyler ise sakin, öz güvenli ve duygusal açıdan dengeli olarak tanımlanmaktadır (Roccas ve ark 2002).

McCrae ve Costa (2006) özellikleri (traitleri) düşünce, duygu ve davranışlarda tutarlı örüntüler gösteren eğilimlerdeki bireysel farklılık alanları olarak tanımlamaktadırlar. Bireysel farklılık alanları olarak tanımlanan özellikler, bu özellikleri gösterme düzeyine göre sıralanan ya da derecelendirilen insanlar anlamına gelmektedir. İnsanların bazıları çok güvenir, bazıları güvenir, küçük bir kısmı ise şüphelidir. Bir insana şüpheli demek yerine çok, az, orta düzeyde şüpheli demek o insana dair daha ayrıntılı bir bilgi sunmaktadır. İnsanların sahip oldukları bu özelliklerinin derecelendirilmesi ve sınıflandırılması kişiliğin özellikler açısından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Akt: Ulusoy 2011).

Bornstein ve Cecero (2000)’ya göre, beş faktör kuramı kişilerarası ilişkilerde belirleyici olan kişilerarası bağımlılığı açıklayan en etkili faktör analitik bakış açıdır. Kişilerarası bağımlılığın motivasyonel boyutunun kişinin pasif kalmasında; bilişsel boyutunun kişinin kendisini savunmasız algılamasında; duygusal boyutunun kendisini kaygılı hissetmesinde ve davranışsal boyutunun kişinin uysal ve sessiz davranmasında belirleyici olduğu görülmektedir. Kişinin kendisini savunmasız algılaması ve endişeli hissetmesi

nevrotizm boyutunun alt boyutlarından ikisi; pasif kalması ve sessiz davranması dışadönüklük boyutunun alt boyutlarından ikisi ve uysal davranması yumuşak başlılık boyutunun alt boyutlarından biridir.

1.5.2. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bowlby (1969,1980) ve Bowlby ve Parkes (1970) insanın sosyal bir varlık olması bağlamında iletişim kurma, kabul görme, bağlanma arasındaki ilişkiyi görme arzusunda olduğunu vurgulamakta ve bütün bu unsurların kişilerarası ilişkilerle gerçekleşebileceğini belirtmektedirler (Akt: Erözkan 2009). Kişilerarası ilişkiler geliştirmek, öteki (ler) ile iletişim kurmak, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri bağlamında bireylerin en temel gereksinimlerinden olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü kişilerarası ilişkileri başlatma, geliştirme ve sürdürme, diğer bireyleri anlama ve diğerleri tarafından anlaşılma istemenin bireylerin özellikle psikolojik durumları üzerinde oldukça önemli ve olumlu katkıları vardır. Downey ve Feldman (1996) ve Erözkan (2004, 2007) kişilerarası ilişkilerde kabul görmenin, en temel güdülerden biri olarak tüm insanların doğasında yerini aldığını ve bunun da etkili iletişim becerileri ve kişilerarası ilişkiler sayesinde sağlanabildiğini vurgulamışlardır.

1.5.2.1 Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tümekaya ve ark (2010) yaptıkları çalışmada, ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, akademik liselere devam eden 327 gönüllü ergen oluşturmuştur. Araştırmada “Kişilerarası İlişkiler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kızların, besleyici ilişki tarzı erkeklerden yüksek bulunmuştur. Yaş ve gelir düzeyi arttıkça zehirleyici ilişki tarzında da bir artış görülmüştür. Zehirleyici ilişki tarz puanlarının otoriter-koruyucu tutuma sahip olan ailelerden gelen ergenlerde yüksek olduğu saptanırken, demokratik ailelerden gelen ergenlerde düşük olduğu anlaşılmıştır. Anne-baba iletişimi “her zaman uyumlu” olan ergenlerin, diğerlerine göre daha fazla besleyici ilişki tarzını kullandıkları gözlenmiştir.

Şahin, Batıgün ve Koç (2011) yaptıkları çalışmada, kişilerarası tarz, benlik algısı ve öfke değişkenlerinin depresif belirtilerle ilişkilerini hem hastalar düzeyinde, hem de hasta olmayan kişiler düzeyinde belirlenmesini sınımlamışlardır. Depresyon tanısı almış 64 kişi (çalışma grubu) ile herhangi bir psikiyatrik tanı almamış 71 kişi (karşılaştırma grubu) olmak üzere toplam 135 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişilerarası Tarz Ölçeği, Kısa

Semptom Envanteri, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda depresyon tanısı alan hastalardaki depresyonu; saldırgan öfke, içedönük öfke, olumsuz kendilik algısı ve kişilerarası ilişkilerden duyulan memnuniyetsizliğin; sorunları olmayan kişilerdeki depresif belirtileri de düşük eğitim düzeyi, genel yaşam memnuniyetsizliği ve olumlu kendilik algısının yordadığı görülmüştür. Ayrıca öfke ile ilişkili davranışlar arttıkça (özellikle de saldırgan ve kaygılı davranışlar), kişilerarası iletişim tarzlarının olumsuzlaştığı (özellikle baskın, kaçınan, öfkeli, duyarsız ve manipulatif tarzlar); kişilerarası iletişim tarzları olumsuzlaştıkça, kişiler arası öfkenin arttığı, dolayısıyla kişilerarası ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik ve yaşam memnuniyetsizliğinin de arttığını bildirmişlerdir.

Koç (2008) yaptığı araştırmada depresyon tanısı almış kişilerle çalışmıştır. Araştırma, depresyon tanısı almış kişilerde; depresyon, kişilerarası tarz, kendilik algısı ve öfke arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini depresyon tanısı almış 64 depresyon hastası ile depresyonda olmayan 71 normal birey oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Envanteri, Kişilerarası Tarz Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Çok Boyutlu Öfke Ölçeği'nin 'Kişilerarası Öfke' ve 'Öfke ile İlişkili Davranışlar' boyutları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, depresyon tanısı almış bireylerin, normal bireylere göre; kendilik algılarının daha düşük olduğu, kişilerarası tarzlarının daha olumsuz olduğu ve daha fazla öfke yaşantılarının olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısının, kişilerarası tarzın, öfke davranışlarının ve kişilerarası öfkenin depresyon puanlarını yordadığı bulunmuştur.

Erözkan (2009a) lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcılarını incelemiştir. Lise öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının; bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri ile olan ilişkisini açıklamaya dönük betimsel bir çalışma 400 kişi üzerinde (200 kız; 200 erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bilgi Formu, Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi, İletişim Becerileri Envanteri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Erözkan (2009b) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumları

açısından incelemiştir. Araştırma 350 kişi üzerinde (170 kız, 180 erkek) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişilerarası İlişki Tarzları Ölçeği ve Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda üniversite öğrencileri için kişilerarası ilişki tarzlarının alt boyutları olan “duyarlılık” ve “dışadönüklük” üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında; mizah tarzlarının alt boyutları olan “kendini geliştirici mizah” ve “katılımcı mizah” üzerinde cinsiyetler ve ebeveyn tutumları arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Batıgün, Şahin ve Demirel (2011) yaptıkları araştırmada, bedensel hastalıkları olan bireylerde stres, kendilik algısı, kişilerarası tarz ve öfke ilişkisini irdelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini bedensel hastalığı olan bireyler (n=124) ile sağlıklı bireyler (n=209) oluşturmuştur. Araştırmada stres yaşantısı (stresin fizyolojik ve psikolojik belirtileri) Stres Belirtileri Ölçeği ile, kendilik algısı Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ile, kişilerarası ilişki tarzı Kişilerarası Tarz Ölçeği ile, öfke yaşantıları ise Çok Boyutlu Öfke Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, bedensel hastalığı olan bireylerin, stres belirtilerinin yüksek, kendilik algılarının olumsuz, kişilerarası ilişkilerinin sorunlu, öfkelerinin de daha yoğun olduğu bulunmuştur. Ayrıca hastaların daha yüksek düzeydeki stres belirtileri ile herhangi bir hastalığı olmayan kişilerin daha hafif düzeydeki stres belirtilerinin yordayıcısı olarak ortaya çıkan ortak değişkenler ise olumsuz kendilik algısı, kişilerarası ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik yaşam memnuniyetsizliği ve saldırgan öfke davranışları olarak belirlenmiştir. Yine bedensel hastalığı olan kişilerin öfkelerini davranışlarına daha fazla yansıtıtları ve kişilerarası ilişkilerinde de daha fazla içe dönük öfke yaşadıkları bulunmuştur.

Beşer Gördeles ve Çam (2009) yaptıkları araştırmada, suça yatkın ergenlerde olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme programının etkinliğini incelemişlerdir. Araştırmanın evrenini Ödemiş İlçe Karakolu Çocuk Bürosu’na kayıtlı 95 ergen oluşturmuş ve araştırmayı kabul eden 60 ergen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ergenlere önce Bilgi Formu, Güçler ve Güçlükler Ölçeği ve Kişilerarası İlişkiler Ölçeği uygulanmıştır. Yaş, cinsiyet, aile tipi, okula devam etme durumu, devam ettiği sınıflar ve ölçeklerden aldıkları puanlarda homojenite sağlanarak, ergenler 30’ar kişilik kontrol ve deney grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki ergenlere gereksinimleri doğrultusunda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık üç hafta, 180 saatte tamamlanmıştır. Deney grubundaki ergenlere görüşmeler bittikten sonra ve kontrol grubundaki ergenlere üç hafta sonra ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney grubundaki ergenlerde girişim sonrasında öncesine göre toplam güçlük skorunda ve zehirleyici ilişki tarzında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma, sosyal davranışlarda ve

besleyici ilişki tarzında artış olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir girişim yapılmadığı için anlamlı düzeyde değişim olmamıştır. Ergenlerin sosyodemografik özelliklerine göre programdan yararlanma düzeyleri incelendiğinde, kızların, sorunlarını arkadaşları ile paylaşan ergenlerin bu programdan daha çok yararlandığı görülmüştür.

Saymaz (2003) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 474 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada İlişki Ölçekleri Anketi ve Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, güvenli bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklülük faktörleri olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Korkulu bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklülük faktörleri olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Saplantılı bağlanma ile bağımsızlık ve kararlılık boyutları olumsuz, destekleyicilik, hoşgörü, temkinlilik ve dengelilik boyutları olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Kayıtsız bağlanma stili ile dışadönüklülük faktörü olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur.

Göçener (2010) yaptığı araştırmada, üniversitede okuyan kadın ve erkek öğrencilerin anne ve babalarına olan güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 111'i kadın, 144'ü erkek olmak üzere toplam 255 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada anne-baba bağlanma ölçeği ve kişilerarası ilişkiler ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, katılımcıların anne ve babalarına olan güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı korelasyonlar gözlenmiştir. Kişilerarası ilişkilerde kadınlar erkeklere göre daha olumlu/besleyici bir tarza sahipken, erkekler kadınlara göre daha olumsuz/zehirleyici tarzda ilişkilere sahiptir. Katılımcıların cinsiyetleri ve annelerine olan güvenli bağlılık düzeylerinin kişilerarası ilişki tarzları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Dalkılıç (2006) yaptığı araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmada ergenlerin algıladıkları ana-baba ve ergen ilişkileri, Ana-Baba ve Ergen İlişki Envanteri (PARQ)-Problem Çözme İletişim Becerileri boyutunun Genel Anlaşmazlık, İletişim Biçimi, Problem Çözme Becerileri, Yakınlık/Düşmanlık, Okul Çatışması ve Kardeş Çatışması alt ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin yapılan istatistiksel analizler yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda erkek ergenlerin kızlara oranla anne ve babalarını daha uzak ve soğuk algıladıkları, ders çalışma ve notlar gibi okulla ilgili

konularda daha fazla anlaşmazlık ve çatışma yaşadıkları, özellikle anneleri ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri farketme, konuşma ve uygun çözüm yolları bulmada daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin yaşlarına göre ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları genel anlaşmazlık ve çatışma düzeyinin farklılık gösterdiği, 17-18 yaş grubunda bulunan ergenlerin, 14 ve 15-16 yaş grubunda bulunanlara oranla ana babalarıyla ilişkilerinde daha fazla anlaşmazlık ve çatışma algıladıkları bulunmuştur.

Karslı (2008) yaptığı araştırmada, koroner arter hastalığı, mide hastalığı, cilt hastalığı ve diyabet hastalığı olan psikosomatik sorunlara sahip bireylerde kendilik algısı, kişilerarası tarz ve öfke arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini psikosomatik hastalığı olan bireyler (125) ile sağlıklı bireyler (209) oluşturmuştur. Araştırmada psikosomatik hastalıklar için Stres Belirtileri Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, kendilik algısı için Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, kişilerarası ilişki tarzı için Kişilerarası Tarz Ölçeği ve öfke yaşantıları için Çok Boyutlu Öfke Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, psikosomatik bozukluklar üzerinde yaş, cinsiyet ve medeni durumun etkileri olduğu; bununla birlikte yaş ve cinsiyetin stres belirtilerini yordayıcı güçlerinin olduğu bulunmuştur. Gruplar kendilik algısı, kişilerarası tarz ve öfke değişkenleri açısından karşılaştırıldığında hasta grup ile sağlıklı grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Saldırgan öfke davranışları, kendilik algısı, yaşam doyumu ve kişilerarası memnuniyet değişkenlerinin hem hasta grupta hem sağlıklı grupta stres belirtilerini yordadığı görülmüştür. Ayrıca içe dönük öfke tepkilerinin sağlıklı grupta stres belirtilerini yordadığı görülmüştür.

Bozgeyikli (2001) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, kişilerarası ilişkilerinde farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 168 kız, 106'sı erkek olmak üzere toplam 274 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada, öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemede Hacettepe Kişilik Envanteri, ilişkide farkındalıklarını belirlemede ise İlişkide Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin kişilerarası ilişkide farkındalık düzeyleri arasında ilişkide bilinç boyutunda anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kişilik özellikleri ile ilişkide farkında olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup kişilik özelliklerinin, kişilerarası ilişkide farkında olma durumunu etkilediği sonucuna varılmıştır.

1.5.2.2. Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kobak ve Sceery (1988)'nin yaptığı araştırmada da güvenli bağlanma stiline sahip olan son ergenlik dönemindeki bireylerin arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur. Bu araştırmalar da anneye olan güvenli bağlılığın kişilerarası ilişkiler üzerinde etkili olduğu sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca Berman ve Sperling (1991)'in liseden üniversiteye geçen birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalara göre, üniversite öğrencileri genel olarak ebeveynleriyle bağlanma ilişkilerini sürdürmektedir ve ebeveynlerine olan bağlanmaları üniversite yılları boyunca uyum düzeylerini, başkalarıyla kuracağı ilişkileri ve duygusal sorunlarını etkilemektedir.

Kenny ve ark (2013) ergenlerde kişilerarası ilişkiler ve duygusal sıkıntı kavramlarının olumlu ve olumsuz niteliklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dublin bölgesinde eğitim gören yaşları 12-18 yaş arası 260 ergen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklere göre anne ve arkadaş ilişkilerinde daha olumlu, yapıcı kişilerarası tarzı kullandıkları görülmüştür. Yüksek düzeyde duygusal sıkıntı yaşayan ergenlerin kişilerarası ilişkilerinde dışlanma ve eleştiriye karşı aşırı duyarlı olduğu görülürken düşük düzeyde duygusal sıkıntı yaşayan ergenlerin ise kişilerarası ilişkilerinden duydukları memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada problem çözme eğitiminin lise öğrencisi erkek ergenlerin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma yarı-deneysel bir araştırma olup, “ön test-son test, kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Aydın İli Mimar Sinan Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesinde yapılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde mevcut öğrenci sayıları, öğrencilerin erkek olması, ulaşılabilirlik durumu, okulun fiziksel özellikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin işbirliği göz önünde bulundurulmuştur.

2.3 Araştırmanın Zamanı

Araştırma Eylül 2011-Eylül 2013 tarihleri arasında yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Ön test-son test, kontrol gruplu düzende gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, Aydın İli Mimar Sinan Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi’nde 2011-2012 öğretim yılında öğrenimlerine devam eden birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olan erkek öğrenciler (N=653) oluşturmuştur.

Lise 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan 437 öğrenciye, Lise 2. sınıflarında öğrenim görmekte olan 216 öğrenciye Anket Formu, Problem Çözme Envanteri (PÇE), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ) ve Kişilerarası Tarz Ölçeği (KTÖ) uygulanmış ve Problem Çözme Envanteri puanı minimum 32’inin üzerinde olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda, çalışmaya katılmaya istekli ve problem çözme envanteri puanı açısından benzer özellik gösteren öğrenciler 30 kişi deney, 60 kişi uygulamalı kontrol ve 60 kişi uygulamasız kontrol grubuna alınmıştır. 8 haftalık eğitimin sonunda deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubundaki öğrencilere başlangıçta verilen Problem Çözme Envanteri (PÇE), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ) ve Kişilerarası Tarz Ölçeği (KTÖ) uygulanarak son test ölçümleri alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden katıldıkları çalışmanın kendilerine kazandırdıklarını, çalışmanın olumlu ve olumsuz (ya da eksik)

yanlarını anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Her üç grubun 3 ay ve 6 ay sonra izlemleri yapılarak ölçekler tekrar uygulanmıştır.

2.5. Araştırmaya Alınma ve Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

2.5.1. Araştırmaya Alınma Kriteri

- Lise 1. ve Lise 2. sınıf erkek öğrenci olması
- Araştırmaya katılmaya istekli olması
- 14-19 yaş arasında olması
- Problem Çözme Envanteri puanının minimum 32'den yüksek olması
- Öğretmenleri tarafından kolay öfkelenen biri olduğunun ifade edilmesi
- Tanı konmuş fiziksel ya da ruhsal hastalığı olmayan ergenler araştırmaya alınma kriterleridir.

2.5.2. Araştırmadan Dışlama Kriteri

- İletişimi engelleyecek düzeyde görme-ışitme problemi olması
- İntihar düşünceleri olması
- Zihinsel işlevlerinde yetersizlik olması

2.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacının hazırladığı anket formu, Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ve Kişilerarası Tarz Ölçeği kullanılmıştır.

2.6.1. Anket Formu

Deneklerin sosyodemografik özelliklerini sorgulayan bir form olup araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Toplam 35 sorudan oluşmaktadır. Soruların bazıları 5'li likert tipinde, bazıları evet/hayır şeklinde, bazıları da açık uçlu sorulmuştur. Formda katılımcılardan ekonomik durumlarını, ruhsal durumlarını ve genel olarak yaşamlarını “çok iyi” ve “çok kötü” arasında, 5'li likert tipinde değerlendirmeleri istenmiştir. Yine aynı şekilde katılımcılardan içinde büyüdükleri aileyi ve kendilerini yalnız hissedip hissetmediklerini “çok iyi” ve “çok kötü” arasında, 5'li likert tipinde değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan “anne-babanız daha çok ne tür cezalar veriyor” sorusu açık uçlu şekilde değerlendirilmeleri istenmiştir.

2.6.2. Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Peterson tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993’te yapılmıştır. Envanter, kendini değerlendirme türü bir ölçek olup ergen-yetişkinlere uygulanan ve bireyin problem çözme davranışı ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Dolayısıyla problem çözme becerileri konusunda, kendini algılayışı ölçer. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması kolaydır, yanıtlamada zaman sınırı yoktur, ortalama yanıt süresi 15 dakikadır. Soruları yanıtlarken kişinin kendi kendine “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım” sorusunu sorması yanıtlamayı kolaylaştırır. “1” her zaman böyle davranırım, “2” çoğunlukla böyle davranırım, “3” sık sık böyle davranırım, “4” arada sırada böyle davranırım, “5” ender olarak böyle davranırım, “6” hiçbir zaman davranmam ifadesi yer almaktadır. Maddeler problem çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve gelişigüzel sıralanmaktadır. Puanlamada olumsuz maddeler tersine çevrilmektedir (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34 maddeler). Bazı maddeler ise puanlama dışı tutulmaktadır (9, 22, 29 maddeler). Değerlendirmeye alınan 32 madde ile ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192’dir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.

Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden “problem çözme güveni” (PÇG): (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, 35. maddeler), gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” biçimi (YK): (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 31. maddeler) ve sorunlu durumlarda kişilerin kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol” boyutudur (KK): (13, 14, 25, 26, 27, 32. maddeler).

2.6.3. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği

Balkaya ve Şahin (2003) tarafından geliştirilmiş beşli likert tipi bir ölçektir ve beş boyuttan oluşmaktadır. Sorulan sorulara, “hiç”, “nadiren”, “arada sırada”, “sıklıkla” ve “her zaman” cevaplarından birinin verilmesi beklenmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan

yüksek puanlar ilgili boyutun daha fazla düşünüldüğü/kullanıldığı anlamına gelmektedir. Kişilerarası ilişkilerde özellikle devreye gireceği düşünüldüğünden, mevcut çalışmada ölçeğin sadece “öfke ile ilişkili davranışlar” ve “kişilerarası öfke” boyutları olan dördüncü ve beşinci bölümleri kullanılmıştır. Öfke ile ilişkili davranışlar boyutunun üç alt ölçeği toplam 26 soru ifadesi (saldırgan davranışlar, sakin davranışlar, kaygılı davranışlar), kişilerarası öfke boyutunun ise dört alt ölçeği toplam 47 soru ifadesi (intikam tepkileri, pasif agresif tepkiler, içedönük tepkiler, umursamaz tepkiler) bulunmaktadır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin yeterli bilgiler mevcuttur.

Tek faktör şeklinde oluşan ilk bölümde, “Öfkelendiğinizde aşağıdaki belirtiler sizde ne sıklıkla ortaya çıkar” sorusu sorulmakta ve toplam 14 madde verilerek, öfkenin fiziksel belirtileri saptanmaya çalışılmaktadır. “Öfkeye İlişkin Belirtiler” adı verilen, tek faktörden oluşan bu bölümün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak verilmektedir.

“Öfkeye Yol Açan Durumlar” ($\alpha = .95$) adı verilen ikinci bölümde, öfkenin oluşmasına neden olan toplam 41 ifade sıralanmakta ve bu ifadelerin ne kadar öfke uyandırdığı sorulmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler, maddelerin faktörlere göre dağılımı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmektedir.

Ciddiye Alınmama: 9., 17., 18., 19., 20., 23., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 35., 36., 37., 38., 39., 40. ve 41. maddeler ($\alpha = .92$). Haksızlığa Uğrama: 4., 5., 6., 8., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 21., 22., 24., 25., 26. ve 34. maddeler ($\alpha = .90$). Eleştirilme: 1., 2., 3. 7. ve 10. maddeler ($\alpha = .64$).

Üçüncü bölüme “Öfke ile İlişkili Düşünceler” ($\alpha = .92$) adı verilmektedir. Otuz maddeden oluşan bu bölümde “Aşağıdaki düşünceler aklınızdan ne sıklıkla geçer” sorusu sorulmaktadır. Bu bölüm için elde edilen faktörler, maddelerin faktörlere göre dağılımı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmektedir. Öfkesine Yönelik Düşünceler: 6., 8., 10., 11., 12., 13., 19., 21. ve 28. maddeler ($\alpha = .87$). Diğerlerine Yönelik Öfke Düşünceleri: 7., 14., 15., 20., 22., 24., 26., 27., ve 30. maddeler ($\alpha = .77$). Kendine Yönelik Öfke Düşünceleri: 1., 2., 3., 4., 5., 23. ve 29. maddeler ($\alpha = .73$). Dünyaya Yönelik Öfke Düşünceleri: 9., 16., 17., 18. ve 25. maddeler ($\alpha = .79$).

“Kişilerarası Öfke Tepkileri” ($\alpha = .93$) adı verilen dördüncü bölüm 47 sorudan oluşmakta ve “Sizi öfkelendiren bir insan karşısında aşağıdaki davranışları ne sıklıkla gösterirsiniz” sorusuna cevap aranmaktadır. Elde edilen faktörler, maddelerin faktörlere göre dağılımı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmektedir. İntikama Yönelik

Tepkiler: 1., 3., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 15., 16., 17., 18., 22., 24., 26., 27., 28., 35., 38., 39., 40., 41. ve 47. maddeler ($\alpha = .94$). Pasif-Agresif Tepkiler: 2., 4., 10., 20., 21., 25., 33., 34., 36. ve 37. maddeler ($\alpha = .80$). İçedönük Tepkiler: 13., 14., 19., 23., 29., 30., 31., 32., 42. ve 46. maddeler ($\alpha = .76$). Umursamaz Tepkiler: 43., 44. ve 45. maddeler ($\alpha = .79$).

Beşinci bölüm ise “Öfkeyle İlişkili Davranışlar” ($\alpha = .83$) olarak adlandırılmaktadır. “Sizi öfkeliendiren bir durumda kaldığınızda aşağıdaki davranışları ne sıklıkla gösterirsiniz” sorusu altında toplam 26 ifade yer almaktadır. Elde edilen faktörler, maddelerin faktörlere göre dağılımı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmektedir: Saldırgan Davranışlar: 2., 7., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 23., 24. ve 26. maddeler ($\alpha = .84$). Sakin Davranışlar: 1., 8., 14., 17., 18., 19., 20., 21., 22. ve 25. maddeler ($\alpha = .83$). Kaygılı Davranışlar: 3., 4., 5. ve 6. maddeler ($\alpha = .68$).

2.6.4. Kişilerarası Tarz Ölçeği

Şahin ve ark (2007) tarafından bireylerin kişilerarası ilişkilerde nasıl bir tarz kullandıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Altmış maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Maddeler “Sizi ne kadar tanımlıyor” sorusuna göre cevaplanmaktadır ve %0, %25, %50, %75 ve %100 şeklinde 5’li likert tipinde cevaplanmaktadır. %0, 1 puan; %25, 2 puan; %50, 3 puan; %75, 4 puan ve %100, 5 puan ile değerlendirilmektedir. Buna göre en az 60, en fazla 300 puan alınabilmektedir.

Ölçeğin faktör yapısının oluşturulması ve geçerlik-güvenirlik çalışması yine Şahin ve ark.(2007) tarafından yapılmıştır.Yapılan çalışmada 6 faktör bulunmuştur: Bunlar “Baskın tarz” (49, 52, 51, 60, 8, 5, 59, 9, 43, 46, 48, 6, 42, 31. maddeler), “Kaçınan tarz” (36, 37, 58, 11, 50, 38, 13, 12, 35, 32, 27. maddeler), “Öfkeli tarz” (33, 54, 20, 21, 56, 34, 4, 25, 57. maddeler), “Duygudan kaçınan/duyarsız tarz” (26, 23, 28, 24, 17, 15, 29, 2, 30, 3, 39. maddeler), “Manipülatif tarz” (53, 41, 44, 45, 19, 40, 18, 16, 7, 55. maddeler), “Alaycı/küçümseyici tarz” (22, 47, 10, 1, 14. maddeler) dır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha Güvenirlik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 60 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha = .93$ olarak bulunmuştur. Faktör alt ölçekleri için elde edilen güvenilirlik katsayıları ise “Baskın Tarz” alt ölçeği için $\alpha = .88$ (madde sayısı 14); “Kaçıngan Tarz” alt ölçeği için $\alpha = .79$ (madde sayısı 11); “Öfkeli Tarz” alt ölçeği için $\alpha = .79$ (madde sayısı 9); “Duygudan Kaçıngan Tarz” alt

ölçeği için $\alpha = .77$ (madde sayısı 11); “Manipülatif Tarz” alt ölçeği için $\alpha = .74$ (madde sayısı 10); “Küçümseyici Tarz” alt ölçeği için de $\alpha = .67$ (madde sayısı 5) olarak bulunmuştur (Şahin ve ark. 2007). Mevcut çalışmada da KTÖ’nün güvenirlik katsayısı karşılaştırma grubu ve depresyon tanısı almış grup için ayrı ayrı $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Kısa Semptom Envanteri (KSE), Offer Yalnızlık Ölçeği (OYÖ) ve Kişilerarası İletişim Tarzı Ölçeği (KİTÖ) kullanılmıştır. Kişilerarası Tarz Ölçeği’nin (KTÖ) alt ölçekleri ve toplam puanı ile KSE, OYÖ ve KİTÖ arasındaki korelasyonlara Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Öncelikle KTÖ’nün alt ölçekleri ve toplam puanı ile KSE’nin her bir alt ölçeği arasında $.49$ ($p < .01$) ve $.17$ ($p < .01$) arasında değişen anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür. “Baskın Tarz” alt ölçeğine bakıldığında, en yüksek korelasyonun “Hostilite” alt ölçeği ile ($r = .37$; $p < .01$) olduğu bulunmuştur. “Kaçınan Tarz” alt ölçeğine bakıldığında, en yüksek korelasyonun “Olumsuz Benlik” alt ölçeği ile ($r = .33$; $p < .01$) olduğu bulunmuştur. “Öfkeli Tarz” alt ölçeğine bakıldığında ise en yüksek korelasyonun “Hostilite” alt ölçeği ile ($r = .49$; $p < .01$) olduğu görülmüştür. “Duygudan Kaçınan Tarz” alt ölçeğine bakıldığında, en yüksek korelasyonun “Olumsuz Benlik” alt ölçeği ile ($r = .25$; $p < .01$) olduğu bulunmuştur. “Manipülatif Tarz” alt ölçeğine bakıldığında, en yüksek korelasyonun yine “Olumsuz Benlik” alt ölçeği ile ($r = .32$; $p < .01$) olduğu görülmüştür. “Küçümseyici Tarz” alt ölçeğine bakıldığında da en yüksek korelasyonun “Hostilite” alt ölçeği ile ($r = .29$; $p < .01$) olduğu görülmüştür (Şahin ve ark. 2007).

KTÖ’nün alt ölçekleri ile KİTÖ’nün alt ölçekleri ve toplam puanı arasındaki korelasyonlara bakıldığında, korelasyonların $.71$ ($p < .01$) ve $-.09$ ($p < .05$) arasında değiştiği ve en yüksek korelasyonların KİTÖ’nün “ketleyici” alt ölçeği ile olduğu görülmektedir [“Baskın Tarz” ($r = .71$; $p < .01$), “Kaçınan Tarz” ($r = .52$; $p < .01$), “Öfkeli Tarz” ($r = .53$; $p < .01$) ve “Küçümseyici Tarz” ($r = .57$; $p < .01$)]. “Duygudan Kaçınan Tarz” alt ölçeğine bakıldığında ise en yüksek korelasyonlarının “Açık” alt ölçeği ($r = -.29$; $p < .01$) ve “Küçümseyici” alt ölçeği ($r = .29$; $p < .01$) ile olduğu bulunmuştur. “Manipülatif Tarz” alt ölçeğine bakıldığında ise en yüksek korelasyonunun “Küçümseyici” alt ölçeğine ($r = .41$; $p < .01$) ait olduğu görülmüştür. KTÖ’nün alt ölçekleri ve toplam puanları ile OYÖ arasındaki korelasyonlara bakıldığında, alt ölçeklerle arasındaki korelasyonların $.34$ ($p < .01$) ile $.22$ ($p < .01$) arasında değiştiği görülmüştür (Şahin ve ark. 2007).

2.7. Ön Uygulama

Araştırma öncesi herhangi bir ön uygulama yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan envanterlerin uygulamalarını gerçekleştirmek amacıyla uygulama yapılmadan önce gerekli kişi (öğrenci-veli) ve kurumlardan izin alınmıştır. Anket Formu, Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği, Kişilerarası Tarz Ölçeği uygulanması 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Eylül ayında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir ay sürmüştür. Araştırma için kullanılan envanterler ve bilgi formu birleştirilerek bir form haline getirilmiştir. Envanter uygulaması yapılmadan önce araştırmacı tarafından toplanacak verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı açıklanarak verdikleri cevaplarda samimi düşüncelerini belirtmelerinin önemli olduğu uyarısı yapılmıştır. Uygulama grup halinde yapılmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında araştırmacı Mimar Sinan Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi 9. ve 10.cu sınıflara girerek sınıfta bulunan öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeği nasıl yanıtlayacaklarına dair bilgi vermiştir. Deneklerin belirlenmesi için öğrencilere Anket Formu, Problem Çözme Envanteri (PÇE), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ) ve Kişilerarası Tarz Ölçeği (KTÖ) uygulanmış ve Problem Çözme Envanteri puanı minimum 32'inin üzerinde olan öğrenciler belirlenmiştir. Ölçekleri uygulama süresi ortalama 40 dakika sürmüştür. Toplanan bu veriler ön test verileri olarak kullanılmıştır. Gruplara atama sırasında randomizasyon sağlanmış; sonrasında gruplar arası farklılık olup olmadığı One Way Anova testi ile sınanmıştır, çalışmaya katılmaya istekli ve Problem Çözme Envanteri puanı açısından benzer özellik gösteren öğrenciler 30 kişi deney, 60 kişi uygulamalı kontrol ve 60 kişi uygulamasız kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere D'Zurilla ve Goldfried'in ilk kez 1971'de oluşturdukları ve ardından farklı zamanlarda revize ettikleri "sosyal problem çözme becerisi" yada "sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programı" üzerine temelli, D' Zurilla ve arkadaşlarının oluşturduğu "Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli" (D' Zurilla ve Nezu 2007) temel alınarak oluşturulan sekiz oturumluk psikoeğitimsel içerikli ortalama 8 seanslık yapılandırılmış psikoeğitimsel içerikli problem çözme becerisi eğitimi uygulanmış; uygulamalı kontrol grubuna plasebo etkisi yapacak ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili 8 seanstan oluşan bir eğitim verilmiş, uygulamasız kontrol grubuna ise herhangi bir girişim uygulanmamıştır. Grup çalışmaları daha fazla kişiye aynı anda ulaşma imkanı verdiği gibi akranlarla paylaşımı sağladığı ve yeni

becerilerin denenmesinde model olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı için tercih edilmektedir. Deneysel gruba uygulanacak olan problem çözme beceri eğitimi beceri geliştirme amaçlı, ağırlıklı olarak eğitimsel içeriğe sahip, çok sayıda ve çeşitli egzersizlerin yer aldığı, Bilişsel-Davranışçı Terapilerin çeşitli teknik ve yöntemlerinin kullanıldığı, yapılandırılmış oturumlardan oluşan ve aynı zamanda yaşantısal-etkileşimsel süreci de içeren bir psikoeğitimsel grup müdahalesidir. Araştırma sonlandıktan sonra kontrol gruplarına problem çözme becerisi eğitimi uygulanmıştır. Deneysel çalışmada kazandırılan becerilerin kalıcı olup olmadığını değerlendirmek için üç kez yapılan izleme çalışmasında Problem Çözme Envanteri (PÇE), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (ÇBÖÖ) ve Kişilerarası Tarz Ölçeği (KTÖ) uygulanmış; birinci uygulama deneysel çalışma bittikten hemen sonra yapılmıştır. Her üç grubun 3 ay ve 6 ay sonra ölçekler tekrar uygulanarak izlemleri tamamlanmıştır.

2.9. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılarak analiz edildi. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (Yüzdeler Hesaplamalar, Ortanca, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra tekrarlı ölçümlerde Varyans Analizi ve One Way Anova testi kullanıldı. Sonuçlar % 95'lik güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

2.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 1 yıl süre sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 Öğretim yılı Aydın ili Mimar Sinan Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesine devam eden 9. ve 10.cu sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan bireylerin öfke kontrolü, kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi ölçeklerde yer alan maddeler ile sınırlıdır.
4. Araştırma, çalışmanın amaçlarında sorulan sorular ile sınırlıdır.
5. Araştırma sonuçları, çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.
6. Araştırma, örnekleme oluşturan ergenlerin, veri toplama amaçları kapsamında ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
7. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

2.11. Araştırmanın Etik Yönu

1. Araştırma için Aydın Milli Eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alındı.
2. Öğrencilere açıklama yapılarak kendi istekleriyle katılımı sağlandı.
3. Araştırma yapılan okullara araştırma sonuçlarının bildiri lmesi sağlandı.

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Ranj (Min-Max)	X±SS
Yaş		14-19	15.49±0.909
Aydında yaşama süresi		1-18	13.70±3.80
		n	%
Sınıf	9. sınıf	101	68.7
	10. sınıf	46	31.3
Doğum yeri	Aydın	122	83
	Aydın Dışı	25	17
Algılanan başarı durumu	Zayıf	9	6.1
	Orta	70	47.6
	İyi	57	38.8
	Çok iyi	11	7.5
En uzun yaşanılan il	Aydın	138	93.9
	Aydın dışı	9	6.1
Hangi bölgeden göç etme durumu	Marmara	4	2.7
	Göç etmemiş	118	80.3
	Akdeniz	2	1.4
	Karadeniz	3	2.0
	İç Anadolu	4	2.7
	Doğu Anadolu	15	10.2
	Güneydoğu Anadolu	1	0.7
Kardeş sayısı	1	6	4.1
	2	60	40.8
	3	43	29.3
	4 ve daha fazla	38	25.9
Kaçınıcı çocuksunuz	1.	53	36.1
	2.	56	38.1
	3.	22	15.0
	4 ve üstü	16	10.8
Nerede kalıyor	Evde ailem ile	131	89.1
	Evde akrabam ile	9	6.1
	Evde arkadaşlarla	3	2.0
	Yurt/pansiyon	4	2.7

Öğrencilerin yaş ortalaması 15.49±0.909 olup, Aydın'da yaşama süresi 13.70±3.80 bulunmuştur. Öğrencilerin %68.7'sinin (n=101) 9.sınıf ve %31.3'inin (n=46) 10.sınıfta olduğu, %83'ünün (n=122) Aydın ilinde doğduğu, %47.6'sının (n=70) orta düzeyde başarılı olduğu, %93.9'unun (n=138) doğduğundan beri Aydın ilinde yaşadığı, %80.3'ünün (n=118)

Ege Bölgesinde yaşıyor olup göç etmediğini, %40.8'sinin (n=60) 2 kardeş olduğu, %38.1'inin (n=56) ikinci çocuk olduğu, %89.1'inin (n=131) evde ailesiyle birlikte yaşadığı bulunmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Aile İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Aile tipi	Çekirdek aile	98	66.7
	Geniş aile	38	25.9
	Kurum aile	4	2.7
	Tek ebeveynli anne	7	4.8
Üvey aile üyesi	Yok	138	93.9
	Var	9	6.1
Anne eğitim	Okur yazar değil	20	13.6
	Okur yazar	7	4.8
	İlkokul	77	52.4
	Ortaokul	19	12.9
	Lise	21	4.3
	Üniversite ve üstü	3	2.0
Baba eğitim	Okur yazar değil	11	7.5
	Okur yazar	4	2.7
	İlkokul	76	52.1
	Ortaokul	18	12.3
	Lise	28	19.2
	Üniversite ve üstü	9	6.2
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	123	83.7
	Çalışıyor	24	16.3
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	39	26.5
	Çalışıyor	108	73.5
	Belirtilmemiş	1	0.7
Anne-baba hayatta- durumu	Her ikisi de ölmüş	2	1.4
	Ayrıldılar	12	8.2
	Annem öldü babamla yaşıyorum	1	0.7
	Babam öldü annemle yaşıyorum	3	2.0
	Her isisi de sağ ve beraber	128	87.1
Sosyal güvence	Yok	35	23.8
	SSK	82	55.8
	Bağ-kur	17	11.6
	ES	4	2.7
	Yeşil kart	9	6.1
Sosyoekonomik durum	Düşük	33	22.4
	Orta	97	66.0
	Yüksek	13	8.8
	Çok yüksek	4	2.7

Öğrencilerin aile ilgili özellikleri incelendiğinde; %66.7'sinin (n=98) çekirdek aileye sahip olduğu, %93.9'unun (n=138) ailesinde üvey aile üyesi olmadığı, annesinin %52.4'ünün (n=77) ilkokul, babasının %52.1'inin (n=76) ilkokul mezunu olduğu, %83,7'sinin (n=123)

annesinin çalışmadığı, %73.5'inin (n=108) babasının çalıştığı, %87.1'inin (n=128) anne babasının hayatta olduğu, %55.8'inin (n=82) SSK, %66.0'ının (n=97) maddi durumlarını orta seviyede algıladığı bulunmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin İfadelerine Göre Kendi Ailelerine İlişkin Algıları İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı

		n	%	
Ailenin kendisine yakınlık düzeyi	Çok kötü	4	2.7	
	Kötü	2	1.4	
	Orta	19	12.9	
	İyi	40	27.2	
	Çok iyi	82	55.8	
Aile yapısı	Otoriter	Hayır	125	85.0
		Evet	22	15.0
	Demokratik	Hayır	121	82.3
		Evet	26	17.7
	Tutarsız	Hayır	142	96.6
		Evet	5	3.4
	Aşırı baskıcı	Hayır	126	85.7
		Evet	21	14.3
	İlgisiz ve kayıtsız	Hayır	145	98.6
		Evet	2	1.4
	Koruyucu	Hayır	104	70.7
		Evet	43	29.3
	Hoşgörülü	Hayır	65	44.2
		Evet	81	55.1
		Belirtilmemiş	1	0.7
Anne ile ilişkide problem yaşama durumu	Hayır	84	57.1	
	Evet	63	42.9	
	Bağırıyor	Hayır	95	64.6
		Evet	52	35.4
	Zaman zaman dövüyor	Hayır	138	93.9
		Evet	9	6.1
	Aşağılıyor ve hakaret ediyor	Hayır	139	94.6
		Evet	8	5.4
	Arkadaşlarımla görüşmemi engelliyor	Hayır	131	89.1
		Evet	15	10.2
		Belirtilmemiş	1	0.7
	Başkalarının yanında küçük düşürüyor	Hayır	136	92.5
		Evet	11	7.5
	Evde ben yokmuşum gibi davranıyor	Hayır	139	94.6
		Evet	8	5.4
Benimle konuşmuyor	Hayır	133	90.5	
	Evet	14	9.5	
Baba ile ilişki problem yaşama durumu	Hayır	85	57.8	
	Evet	67	45.6	
	Bağırıyor	Hayır	77	52.4
		Evet	67	45.6
		Belirtilmemiş	3	2.0
	Zaman zaman	Hayır	130	88.4

	dövüyor			
		Evet	14	9.5
		Belirtilmemiş	3	2.0
Aşağılıyorlar ve hakaret ediyor		Hayır	135	91.8
		Evet	9	6.1
		Belirtilmemiş	3	2.0
Arkadaşlarıyla görüşmemi engelliyor		Hayır	123	83.7
		Evet	21	14.3
		Belirtilmemiş	3	2.0
Başkalarının yanında küçük düşürüyor		Hayır	131	89.1
		Evet	13	8.8
		Belirtilmemiş	3	2.0
Evde ben yokmuşum gibi davranıyor		Hayır	134	91.2
		Evet	10	6.8
		Belirtilmemiş	3	2.0
Benimle konuşmuyor		Hayır	129	87.8
		Evet	15	10.2
		Belirtilmemiş	3	2.0

Öğrencilerin ifadelerine göre kendi ailelerine ilişkin algıları ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %55.8'sinin (n=82) aile üyelerine çok yakın hissettiği, % 15.0'mın (n=22) otoriter aile yapısı, %17.7'sinin (n=26) demokratik aile yapısı, %3.4'ünün (n=5) tutarsız aile yapısı, %14.3'ünün (n=21) aşırı baskıcı, %1.4'ünün (n=2) ilgisiz ve kayıtsız aile yapısı, % 29.3'ünün (n=43) koruyucu aile yapısı, %55.1'inin (n=81) hoşgörülü aile yapısına sahip olduğu, %42.9'u (n=63) anne ile problem yaşamakta olup; %35.4'ü (n=52) annesinin bağırdığını, %6.1'i (n=9) zaman zaman dövdüğünü, %5.4'ü (n=8) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %10.2'si (n=15) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %7.5'i (n=11) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %5.4'ü (n=8) evde yokmuş gibi davrandığını, %9.5'i (n=14) konuşmadığını söylemiş olup; %45.6'sı (n=67) baba ile problem yaşamakta olup; %45.6'sı (n=67) babasının bağırdığını, %9.52'i (n=14) zaman zaman dövdüğünü, %6.1'i (n=9) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %14.3'ü (n=21) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %8.8'i (n=13) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %6.8'i (n=10) evde yokmuş gibi davrandığını, %10.2'si (n=15) konuşmadığını söylemiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sağlık ve Kişilerarası İlişkiler İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Herhangi Bir Sağlık sorunu	Yok	135	91.8
	Var	12	8.2
Tedavi Görme Durumu	Tedavi görmedim	138	93.9
	Tedavi gördüm	3	2.0
	Halen tedavi görüyorum	5	3.4
Ruh sağlığını Değerlendirme	Çok kötü	9	6.1
	Kötü	10	6.8
	Orta	31	21.1
	İyi	41	27.9
	Çok iyi	56	38.1
Yalnız hissetme durumu	Her zaman	18	12.2
	Sıklıkla	18	12.2
	Ara sırada	50	34.0
	Nadiren	42	24.6
	Hiç	19	12.9
Kendini tanımlama durumu	Saldırgan	16	10.9
	Çekingen	74	50.3
	Atılğan	57	38.8
Okulda kavgaya karışma durumu	Hayır	98	66.7
	Evet	49	33.3
Son 1 yılda okul dışında kavgaya karışma durumu	Hayır	103	70.1
	Evet	44	29.9
Karıştığı kavgalarda yaralanma durumu	Hayır	136	92.5
	Evet	11	7.5
Kendinizin dışında yaralanma durumu	Hayır	120	81.6
	Evet	27	18.4

Öğrencilerin sağlık ve kişilerarası ilişkiler ile ilgili özellikleri incelendiğinde; % 91.8'sinin (n=135) herhangi bir sağlık sorununa sahip olmadığı, %93.9'unun (n=138) tedavi görmediği, %38.1'inin (n=56) ruh sağlığını çok iyi değerlendirdiği, %34.0'ının (n=50) ara sıra yalnız hissettiği, %50.3'ünün (n=74) kendini çekingen olarak algıladığı, %33.3'ünün (n=49) okulda kavgaya karıştığı, %29.9'unun (n=44) son bir yılda okul dışında kavgaya karıştığı, %7.5'inin (n=11) karıştığı kavgalarda yaralandığı, %18.4'ünün (n=27) kendileri dışında yaralanma durumları olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tanıtıcı Özellikler	Ranj (Min-Max)	Deney Grubu (n=34)		Kontrol Grubu (n=50)		Girişimsiz Kontrol Grubu (n=63)	
		X±SS	X±SS	X±SS	X±SS		
Yaş	14-19	15.26±0.863		15.14±0.700		15.90±0.928	
Aydında yaşama süresi	1-18	12.32±5.02		14.50±2.45		13.82±3.79	
		n	%	n	%	n	%
Sınıf	9. sınıf	34	100.0	25	50.0	17	27.0
	10. sınıf	0	0.00	25	50.0	46	73.0
Doğum yeri	Aydın	27	79.4	47	94.0	48	76.2
	Aydın Dışı	7	20.6	3	6.0	15	23.8
Algılanan başarı durumu	Zayıf	3	8.8	4	8.0	2	3.2
	Orta	19	55.9	23	46.0	28	44.4
	İyi	9	26.5	20	40.0	28	44.4
	Çok iyi	3	8.8	3	6.0	5	7.9
En uzun yaşanılan il	Aydın	29	85.3	50	100.0	59	93.7
	Aydın dışı	5	14.7	0	0.00	4	3.2
Hangi bölgeden göç etme durumu	Marmara	4	11.8	0	0.00	0	0.00
	Göç etmemiş	20	55.8	46	92.0	52	82.8
	Akdeniz	0	0.00	0	0.00	2	3.2
	Karadeniz	1	2.9	0	0.00	2	3.2
	İç Anadolu	2	5.9	0	0.00	2	3.2
	Doğu Anadolu	7	20.6	3	6.0	5	7.9
	Güneydoğu Anadolu	0	0.00	1	2.0	0	0.00
Kardeş sayısı	Tek çocuğum	2	5.9	2	4.0	2	3.2
	2	12	35.3	20	40.0	28	44.4
	3	9	26.5	14	28.0	20	31.7
	4 ve daha fazla	11	32.4	14	28.0	13	20.6
Kaçınıcı çocuksunuz	1.	13	38.2	17	34.0	23	36.5
	2.	12	35.3	19	38.0	25	39.7
	3.	3	8.8	10	20.0	9	14.3
	4 ve üstü	6	17.7	4	8.0	6	9.5
Nerede kalıyor	Evde ailem ile	30	88.2	47	94.0	54	85.7
	Evde akrabam ile	2	5.9	3	6.0	4	6.3
	Evde arkadaşlarla	1	2.9	0	0.00	2	3.2
	Yurt/pansiyon	1	2.9	0	0.00	3	4.8

Deney gurubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 15.26±0.863 olup, Aydın'da yaşama süresi 12.32±5.02 bulunmuştur. Öğrencilerin % 100'ünün (n=34) 9.sınıfta olduğu, %79.4'ünün (n=27) Aydın ilinde doğduğu, %55.9'unun (n=19) orta düzeyde başarılı olduğu, %85.3'ünün (n=29) doğduğundan beri Aydın ilinde yaşadığı, %55.8'inin (n=20) Ege

Bölgesinde yaşıyor olup göç etmediği, %35.3'ünün (n=12) iki kardeş olduğu, %38.2'sinin (n=13) ikinci çocuk olduğu, %88.2'sinin (n=30) evde ailesiyle birlikte yaşadığı bulunmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 15.14 ± 0.700 olup, Aydın'da yaşama süresi 14.50 ± 2.45 bulunmuştur. Öğrencilerin % 50'sinin (n=25) 9.sınıf ve %50'sinin (n=25) 10.sınıfta olduğu, %94'ünün (n=47) Aydın ilinde doğduğu, %46'sının (n=23) orta düzeyde başarılı olduğu, %100'ünün (n=50) doğduğundan beri Aydın ilinde yaşadığı, %92'sinin (n=46) Ege Bölgesinde yaşıyor olup göç etmediği, %40'ının (n=20) iki kardeş olduğu, %38'sinin (n=19) ikinci çocuk olduğu, %94'ünün (n=47) evde ailesiyle birlikte yaşadığı bulunmuştur.

Girişimsiz kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 15.90 ± 0.928 olup, Aydın'da yaşama süresi 13.82 ± 3.79 bulunmuştur. Öğrencilerin %73'ünün (n=46) 9.sınıf ve %27'sinin (n=17) 10.sınıfta olduğu, %76.2'sinin (n=48) Aydın ilinde doğduğu, %44.4'ünün (n=28) orta düzeyde ve iyi düzeyde başarılı olduğu, %93.7'sinin (n=59) doğduğundan beri Aydın ilinde yaşadığı, %82.8'inin (n=52) Ege Bölgesinde yaşıyor olup göç etmediği, %44.4'ünün (n=28) iki kardeş olduğu, %39.7'sinin (n=25) ikinci çocuk olduğu, %85.7'sinin (n=54) evde ailesiyle birlikte yaşadığı bulunmuştur.

Tablo 6. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aile İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı

Aile İle İlgili Özellikler		Deney Grubu (n=34)		Kontrol Grubu (n=50)		Girişimsiz Kontrol Grubu (n=63)	
Aile tipi	Çekirdek aile	17	50.0	35	70.0	46	73.0
	Geniş aile	10	29.4	15	30.0	13	20.6
	Kurum aile	2	5.9	0	0.00	2	3.2
	Tek ebeveynli anne	5	14.7	0	0.00	2	3.2
Üvey aile	Yok	30	88.2	49	98.0	59	93.7
	Var	4	11.8	1	2.0	4	6.3
Anne eğitim	Okur yazar değil	5	14.7	6	12.0	9	14.3
	Okur yazar	1	2.9	3	6.0	3	4.8
	İlkokul	19	55.9	27	54.0	31	49.2
	Ortaokul	4	11.8	3	6.0	12	19.0
	Lise	4	11.8	11	22.0	6	9.5
	Üniversite ve üstü	1	2.9	0	0.00	2	3.2
Baba eğitimi	Okur yazar değil	4	11.8	5	10.0	2	3.2
	Okur yazar	0	0.00	2	4.0	2	3.2
	İlkokul	20	58.8	27	54.0	29	46.0
	Ortaokul			6	12.0	12	19.0
	Lise	5	14.7	9	18.0	14	22.2
	Üniversite ve üstü	4	11.8	1	2.0	4	6.3
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	27	79.4	39	78.0	57	90.5
	Çalışıyor	7	20.6	11	22.0	6	9.5
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	12	35.3	7	14.0	20	31.7
	Çalışıyor	21	61.8	43	86.0	43	68.3
	Belirtilmemiş	1	2.9	0	0.00	0	0.00
Anne-baba hayatta-evli durumu	Her ikisi de ölmüş	1	2.9	1	2.0	0	0.00
	Ayrıldılar	4	11.8	1	2.0	7	11.1
	Annem öldü babamla yaşıyorum	1	2.9	0	0.00	0	0.00
	Babam öldü annemle yaşıyorum	1	2.9	2	4.0	1	1.6
	Her isisi de sağ ve beraber	27	79.4	46	92.0	55	87.3
Sosyal güvence	Yok	8	23.5	15	30.0	12	19.0
	SSK	21	61.8	26	52.0	35	55.6
	Bağ-kur	1	2.9	5	10.0	11	17.5
	ES	0	0.00	0	0.00	4	6.3
	Yeşil kart	4	11.8	4	8.0	1	1.6
Sosyoekonomik durum	Düşük	8	23.9	14	28.0	11	17.5
	Orta	19	55.9	31	62.0	47	74.6
	Yüksek	4	11.8	4	8.0	5	7.9
	Çok yüksek	3	8.8	1	2.0	0	0.00

Deney gurubundaki öğrencilerin aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %50'sinin (n=17) çekirdek aileye sahip olduğu, %88.2'sinin (n=30) ailesinde üvey aile üyesi olmadığı, annesinin %55.9'unun (n=19) ilkokul, babasının %58.8'sinin (n=20) ilkokul mezunu olduğu, %79.4'ünün (n=27) annesinin çalışmadığı, %61.8'sinin (n=21) babasının çalıştığı, %79.4'ünün (n=27) anne babasının hayatta olduğu, %61.8'inin (n=21) SSK, %55.9'unun (n=19) maddi durumlarını orta seviyede algıladığı bulunmuştur.

Kontrol gurubundaki öğrencilerin aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %70'inin (n=35) çekirdek aileye sahip olduğu, %98'inin (n=49) ailesinde üvey aile üyesi olmadığı, annesinin %54'ünün (n=27) ilkokul, babasının %54'ünün (n=27) ilkokul mezunu olduğu, %78'inin (n=39) annesinin çalışmadığı, %86'sının (n=43) babasının çalıştığı, %92'sinin (n=46) anne babasının hayatta olduğu, %52'sinin (n=26) SSK, %62'sinin (n=31) maddi durumlarını orta seviyede algıladığı bulunmuştur.

Girişimsiz kontrol gurubundaki öğrencilerin aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %73'ünün (n=46) çekirdek aileye sahip olduğu, %93.7'sinin (n=59) ailesinde üvey aile üyesi olmadığı, annesinin %49.2'sinin (n=31) ilkokul, babasının %46'sının (n=29) ilkokul mezunu olduğu, %90.5'inin (n=57) annesinin çalışmadığı, %68.3'ünün (n=43) babasının çalıştığı, %87.3'ünün (n=55) anne babasının hayatta olduğu, %55.6'sının (n=35) SSK, %74.6'sının (n=47) maddi durumlarını orta seviyede algıladığı bulunmuştur.

Tablo 7. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerin İfadelerine Göre Kendi Ailelerine İlişkin Algıları İle İlgili Özelliklerinin Dağılımı

Ailelerine İlişkin Algıları			Deney Grubu (n=34)		Kontrol Grubu (n=50)		Girişimsiz Kontrol Grubu (n=63)	
Ailenin yakınlık düzeyi	Çok kötü		1	2.9	1	2.0	2	3.2
	Kötü		0	0.00	0	0.00	2	3.2
	Orta		5	14.7	4	8.0	10	15.9
	İyi		8	23.5	16	32.0	16	25.4
	Çok iyi		20	55.8	29	58.0	33	52.4
Aile yapısı	Otoriter	Hayır	31	91.2	39	78.0	55	87.3
		Evet	3	8.8	11	22.0	8	12.7
	Demokratik	Hayır	31	91.2	45	90.0	45	71.4
		Evet	3	8.8	5	10.0	18	28.6
	Tutarsız	Hayır	33	97.1	48	96.0	61	96.8
		Evet	1	2.9	2	4.0	2	3.2
	Aşırı baskıcı	Hayır	29	85.3	46	92.0	51	81.0
		Evet	5	14.7	4	8.0	12	19.0
	İlgisiz ve kayıtsız	Hayır	34	100.0	49	98.0	62	98.4
		Evet	0	0.00	1	2.0	1	1.6
	Koruyucu	Hayır	22	64.7	35	70.0	47	74.6
		Evet	12	35.3	15	30.0	16	25.4
	Hoşgörülü	Hayır	13	38.2	32	46.0	29	46.0
		Evet	21	61.8	27	54.0	33	52.4
		Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	1	1.6
Anne ile ilişkide problem yaşama durumu	Hayır		14	41.2	30	60.0	40	63.5
	Evet		20	58.8	20	40.0	23	36.5
	Bağırıyor	Hayır	19	55.9	30	60.0	46	73.0
		Evet	15	44.1	20	40.0	17	27.0
	Zaman zaman dövüyor	Hayır	32	94.1	49	98.0	57	90.5
		Evet	2	5.9	1	2.0	6	9.5
	Aşağılıyor ve hakaret ediyor	Hayır	33	97.1	48	96.0	58	92.1
		Evet	1	2.9	2	4.0	5	7.9
	Arkadaşlarımla görüşmemi engelliyor	Hayır	32	94.1	45	90.0	54	85.7
		Evet	2	5.9	5	10.0	8	12.7
		Belirtilmemiş	0	0.00	0	0.00	1	1.6
	Başkalarının yanında küçük düşürüyor	Hayır	32	94.1	47	94.0	57	90.5
		Evet	2	5.9	3	6.0	6	9.5
	Evde ben yokmuşum gibi davranıyor	Hayır	30	88.2	49	98.0	60	95.2
		Evet	4	11.8	1	2.0	3	4.8
Benimle konuşmuyor	Hayır	29	85.3	47	94.0	57	90.5	
	Evet	5	14.7	3	6.0	6	9.5	

Baba ile ilişki problem yaşama durumu	Hayır	16	47.1	18	36.0	25	39.7	
	Evet	17	50.0	30	60.0	38	60.3	
	Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00	
	Bağırıyor	Hayır	19	55.9	21	42.0	37	58.7
		Evet	14	41.2	27	54.0	26	41.3
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
	Zaman zaman dövüyor	Hayır	31	91.2	45	90.0	54	85.7
		Evet	2	5.9	3	6.0	9	14.3
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
	Aşağılıyor ve hakaret ediyor	Hayır	32	94.1	45	90.0	58	92.1
		Evet	1	2.9	3	6.0	5	7.9
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
	Arkadaşlarıyla görüşmemi engelliyor	Hayır	31	91.2	41	82.0	51	81.0
		Evet	2	5.9	7	14.0	12	19.0
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
	Başkalarının yanında küçük düşürüyor	Hayır	31	91.2	44	88.0	56	88.9
		Evet	2	5.9	4	8.0	7	11.1
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
	Evde ben yokmuşum gibi davranıyor	Hayır	30	88.2	47	94.0	57	90.5
		Evet	3	8.8	1	2.0	6	9.5
		Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00
Benimle konuşmuyor	Hayır	29	85.3	47	94.0	53	84.1	
	Evet	4	11.8	1	2.0	10	15.9	
	Belirtilmemiş	1	2.9	2	4.0	0	0.00	

Deney grubundaki öğrencilerin ifadelerine göre algıladıkları aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %55.8'inin (n=20) aile üyelerini çok yakın hissettiği, %8.8'inin (n=3) otoriter aile yapısı, %8.8'inin (n=3) demokratik aile yapısı, %2.9'unun (n=1) tutarsız aile yapısı, %14.7'sinin (n=5) aşırı baskıcı, %64.7'sinin (n=22) koruyucu aile yapısı, %61.8'inin (n=21) hoşgörülü aile yapısına sahip olduğu, %58.8'i (n=20) anne ile problem yaşamakta olup; %44.1'i (n=15) annesinin bağırdığını, %5.9'u (n=2) zaman zaman dövdüğünü, %2.9'u (n=1) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %5.9'u (n=2) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %5.9'u (n=2) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %11.8'i (n=4) evde yokmuş gibi davrandıklarını, %14.7'si (n=5) konuşmadığını söylemiş olup; %50'si (n=17) baba ile problem yaşamakta olup; %41.2'si (n=14) babasının bağırdığını, %5.9'u (n=2) zaman zaman dövdüğünü, %2.9'u (n=1) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %5.9'u (n=2) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %5.9'u (n=2) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %8.8'i (n=3) evde yokmuş gibi davrandığını, %11.8'i (n=4) konuşmadığını söylemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ifadelerine göre algıladıkları aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %58.8'inin (n=29) aile üyelerini çok yakın hissettiği, %22'sinin (n=11)

otoriter aile yapısı, %10'unun (n=5) demokratik aile yapısı, %4'ünün (n=2) tutarsız aile yapısı, %8'inin (n=4) aşırı baskıcı, %2'sinin (n=1) ilgisiz ve kayıtsız aile yapısı, %30'unun (n=15) koruyucu aile yapısı, %54'ünün (n=27) hoşgörülü aile yapısına sahip olduğu, %40'ı (n=20) anne ile problem yaşamakta olup; %40'ı (n=20) annesinin bağırdığını, %2'si (n=1) zaman zaman dövdüğünü, %4'ü (n=2) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %10'u (n=5) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %6'sı (n=3) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %2'si (n=1) evde yokmuş gibi davrandıklarını, %6'sı (n=3) konuşmadığını söylemiş olup; %60'ı (n=30) baba ile problem yaşamakta olup; %54'ü (n=27) babasının bağırdığını, %6'sı (n=3) zaman zaman dövdüğünü, %6'sı (n=3) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %14'ü (n=7) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %8'i (n=4) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %2'si (n=1) evde yokmuş gibi davrandıklarını, %2'si (n=1) konuşmadığını söylemiştir.

Girişimsiz kontrol grubundaki öğrencilerin ifadelerine göre algıladıkları aile ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %52.4'ünün (n=33) aile üyelerini çok yakın hissettiği, %12.7'sinin (n=8) otoriter aile yapısı, %28.6'sının (n=18) demokratik aile yapısı, %3.2'sinin (n=2) tutarsız aile yapısı, %19'unun (n=12) aşırı baskıcı, %1.6'sının (n=1) ilgisiz ve kayıtsız aile yapısı, %25.4'ünün (n=16) koruyucu aile yapısı, %52.4'ünün (n=33) hoşgörülü aile yapısına sahip olduğu, %36.5'i (n=23) anne ile problem yaşamakta olup; %27'si (n=17) annesinin bağırdığını, %9.5'i (n=6) zaman zaman dövdüğünü, %7.9'u (n=5) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %12.7'si (n=8) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %9.5'i (n=6) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %4.8'i (n=3) evde yokmuş gibi davrandığını, %9.5'i (n=6) konuşmadığını söylemiş olup; %60.3'ü (n=38) baba ile problem yaşamakta olup; %41.3'ü (n=26) babasının bağırdığını, %14.3'ü (n=9) zaman zaman dövdüğünü, %7.9'u (n=5) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %19'u (n=12) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %11.1'i (n=7) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %9.5'i (n=6) evde yokmuş gibi davrandıklarını, %15.9'u (n=10) konuşmadığını söylemiştir.

Tablo 8. Deney, Kontrol ve Girişimsiz Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerin Sağlık ve Kişilerarası İlişkiler ile İlgili Özelliklerinin Dağılımı

Tanıtıcı Özellikler		Deney Grubu (n=34)		Kontrol Grubu (n=50)		Girişimsiz Kontrol Grubu (n=63)	
Herhangi Bir Sağlık sorunu	Yok	30	88.2	46	92.0	59	93.7
	Var	4	11.8	4	8.0	4	6.3
Tedavi Görme Durumu	Tedavi görmedim	31	91.2	47	94.0	60	95.2
	Tedavi gördüm	1	2.9	0	0.00	2	3.2
	Halen tedavi görüyorum	2	5.9	3	6.0	1	1.6
Ruh sağlığını Değerlendirme	Çok kötü	1	2.9	3	6.0	5	7.9
	Kötü	3	8.8	4	8.0	3	4.8
	Orta	9	26.5	7	14.0	15	23.8
	İyi	6	17.6	18	26.0	17	27.0
	Çok iyi	15	44.1	18	36.0	23	36.5
Yalnız hissetme durumu	Her zaman	4	11.8	4	8.0	10	15.9
	Sıklıkla	5	14.7	7	14.0	6	9.5
	Ara sırada	14	41.2	17	34.0	19	30.2
	Nadiren	7	20.6	14	28.0	21	33.3
	Hiç	4	11.8	8	16.0	7	11.1
Kendini tanımlama durumu	Saldırgan	6	17.6	5	10.0	5	7.9
	Çekingen	16	47.1	30	60.0	28	44.4
	Atılğan	12	35.3	15	30.0	30	47.6
Okulda kavgaya karışma durumu	Hayır	22	64.7	38	76.0	38	60.3
	Evet	12	35.3	12	24.0	25	39.7
Son 1 yılda okul dışında kavgaya karışma durumu	Hayır	25	73.5	37	74.0	41	65.1
	Evet	9	26.5	13	26.0	22	34.9
Karıştığı kavgalarda yaralanma durumu	Hayır	33	97.1	46	92.0	57	90.5
	Evet	1	2.9	4	8.0	6	9.5
Kendinizin dışında yaralanma durumu	Hayır	28	82.4	43	86.0	49	77.8
	Evet	6	17.6	7	14.0	14	22.2

Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini, öfkelerini ve kişilerarası ilişkilerini etkileyen özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin %88.2'sinin (n=30) herhangi bir sağlık sorununa sahip olmadığı, %91.2'sinin (n=31) tedavi görmediği, %44.1'inin (n=15) ruh sağlığını çok iyi değerlendirdiği, %41.2'sinin (n=14) ara sıra yalnız hissettiği, %47.1'inin

(n=16) kendisini çekingen olarak algıladığı, %35.3'ünün (n=12) okulda kavgaya karıştığı, %26.5'inin (n=9) son bir yılda okul dışında kavgaya karıştığı, %2.9'unun (n=1) karıştığı kavgalarda yaralandığı, %17.6'sının (n=6) kendileri dışında yaralanma durumları olduğu bulunmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini, öfkelerini ve kişilerarası ilişkilerini etkileyen özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin % 92'sinin (n=46) herhangi bir sağlık sorununa sahip olmadığı, %94'ünün (n=47) tedavi görmediği, %36'sının (n=18) ruh sağlığını çok iyi değerlendirdiği, %34'ünün (n=17) ara sıra yalnız hissettiği, %60'ının (n=30) kendisini çekingen olarak algıladığı, %24'ünün (n=12) okulda kavgaya karıştığı, %26'mının (n=13) son bir yılda okul dışında kavgaya karıştığı, %8'inin (n=4) karıştığı kavgalarda yaralandığı, %14'ünün (n=7) kendileri dışında yaralanma durumları olduğu bulunmuştur.

Girişimsiz kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini, öfkelerini ve kişilerarası ilişkilerini etkileyen özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin %93.7'sinin (n=59) herhangi bir sağlık sorununa sahip olmadığı, %95.2'sinin (n=60) tedavi görmediği, %36.5'inin (n=23) ruh sağlığını çok iyi değerlendirdiği, %33.3'ünün (n=21) nadiren yalnız hissettiği, %47.6'sının (n=30) kendini atılgan olarak algıladığı, %39.7'sinin (n=25) okulda kavgaya karıştığı, %34.9'unun (n=22) son bir yılda okul dışında kavgaya karıştığı, %9.5'inin (n=6) karıştığı kavgalarda yaralandığı, %22.2'sinin (n=14) kendileri dışında yaralanma durumları olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Eğitim öncesi puan karşılaştırmaları

	Deney Grubu				Girişimli Kontrol Grubu				Girişimsiz Kontrol Grubu				F	p
	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS		
Problem Çözme Yeteneğine Güven	21,00	50,00	39,00	6,40	24,00	61,00	39,86	7,29	23,00	62,00	41,55	7,41	1.615	0.203
Yaklaşma-Kaçınma	45,00	73,00	60,52	6,37	50,00	81,00	62,44	6,99	50,00	85,00	61,52	7,21	0.771	0.464
Kişisel Kontrol	11,00	30,00	20,38	4,90	8,00	30,00	19,26	5,00	6,00	30,00	19,03	5,57	0.770	0.465
Saldırgan Davranışlar	15,00	60,00	31,38	10,15	18,00	60,00	36,38	8,89	12,00	57,00	35,26	10,04	2.848	0.061
Sakin Davranışlar	14,00	47,00	29,91	8,62	13,00	46,00	31,30	7,52	13,00	50,00	32,04	7,80	0.806	0.449
Kaygılı Davranışlar	5,00	20,00	13,02	3,84	4,00	20,00	13,34	3,96	5,00	20,00	14,44	3,51	2.008	0.138
İntikama Yönelik Tepkiler	28,00	98,00	60,94	15,41	24,00	110,00	69,04	19,61	27,00	116,00	67,92	21,06	1.979	0.142
Pasif-Agresif Tepkiler	14,00	34,00	24,05	4,60	9,00	43,00	26,76	7,00	13,00	45,00	28,12	7,64	3.913	0.022
İçedönük Tepkiler	14,00	40,00	26,08	7,02	12,00	45,00	29,00	7,44	10,00	47,00	29,17	8,38	1.964	0.144
Umursamaz Tepkiler	3,00	15,00	8,61	3,27	3,00	14,00	8,72	2,82	3,00	15,00	8,73	3,44	0.015	0.985
Baskın Tarz	19,00	63,00	40,02	9,62	15,00	61,00	41,04	9,94	14,00	70,00	39,46	12,09	0.297	0.744
Kaçınan Tarz	16,00	47,00	31,26	6,83	15,00	50,00	31,76	7,72	11,00	55,00	32,09	8,27	0.126	0.881
Öfkeli Tarz	12,00	38,00	26,76	6,41	15,00	42,00	27,06	5,28	9,00	41,00	26,50	7,20	0.103	0.902
Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz	15,00	48,00	32,70	7,49	12,00	51,00	33,04	7,45	11,00	52,00	32,33	8,57	0.110	0.896
Manipulatif Tarz	18,00	46,00	29,41	7,16	19,00	46,00	31,22	5,34	10,00	50,00	30,22	7,77	0.726	0.487
Alaycı/Küçümseyici Tarz	7,00	23,00	14,82	3,98	7,00	25,00	14,74	4,00	5,00	22,00	14,00	4,23	0.646	0.526

One Way Anova, LSD Posthock

Tablo 9’da deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim öncesi problem çözme envanteri, çok boyutlu öfke ve kişilerarası ilişkiler alt ölçekleri puanları karşılaştırılmış pasif-agresif tepkiler alt boyutu deney grubundaki öğrencilerin, girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur ($F=3.913$; $p=0.022$). Öğrencilerin diğer ölçek alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 10. Eğitim Sonrası Birinci İzlem Puan Karşılaştırmaları

	Deney Grubu				Girişimli Kontrol Grubu				Girişimsiz Kontrol Grubu				F	p
	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS		
Problem Çözme Yeteneğine Güven	19,00	40,00	29,81	4,74	18,00	47,00	32,88	7,40	15,00	51,00	36,66	7,78	10.430	0.000
Yaklaşma-Kaçınma	36,00	51,00	44,68	3,90	40,00	70,00	52,52	6,37	42,00	72,00	56,86	7,99	34.503	0.000
Kişisel Kontrol	7,00	18,00	13,40	3,01	10,00	30,00	17,60	5,18	10,00	25,00	19,06	4,06	18.293	0.000
Saldırgan Davranışlar	16,00	32,00	21,18	3,23	13,00	52,00	29,04	8,44	20,00	56,00	35,51	9,05	34.953	0.000
Sakin Davranışlar	30,00	46,00	36,18	3,24	17,00	41,00	31,34	5,36	19,00	45,00	30,15	7,15	11.514	0.000
Kaygılı Davranışlar	7,00	17,00	12,75	2,74	4,00	19,00	12,46	3,13	5,00	20,00	13,63	3,06	2.220	0.112
İntikama Yönelik Tepkiler	24,00	89,00	41,96	11,15	29,00	96,00	58,96	14,34	35,00	108,00	75,46	18,04	50.698	0.000
Pasif-Agresif Tepkiler	14,00	33,00	22,00	4,35	14,00	37,00	25,22	5,76	15,00	44,00	31,06	6,09	30.751	0.000
İçedönük Tepkiler	27,00	40,00	31,59	3,36	16,00	40,00	30,16	5,95	19,00	44,00	31,00	5,65	0.748	0.475
Umursamaz Tepkiler	3,00	11,00	5,56	1,50	3,00	13,00	7,46	2,31	4,00	15,00	9,13	2,45	27.521	0.000
Baskın Tarz	17,00	40,00	25,12	5,19	24,00	51,00	37,18	6,29	23,00	58,00	41,25	8,71	52.666	0.000
Kaçınan Tarz	16,00	31,00	23,59	4,56	18,00	41,00	30,76	5,25	14,00	91,00	34,68	10,6	20.392	0.000
Öfkeli Tarz	12,00	26,00	17,00	3,13	17,00	31,00	24,26	3,28	15,00	35,00	27,10	5,87	51.927	0.000
Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz	16,00	33,00	22,90	3,77	18,00	40,00	29,14	4,81	16,00	47,00	32,45	5,52	39.044	0.000
Manipulatif Tarz	14,00	49,00	23,46	6,44	20,00	35,00	28,38	3,99	19,00	40,00	30,56	5,27	19.721	0.000
Alaycı/Küçümseyici Tarz	5,00	14,00	10,34	2,10	7,00	17,00	13,14	2,47	6,00	22,00	14,86	3,93	21.983	0.000

One Way Anova, LSD Posthock

Tablo 10’da deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası problem çözme envanteri, çok boyutlu öfke ve kişilerarası ilişkiler alt ölçekleri birinci izlem puanları karşılaştırılmış; Problem Çözme Yeteneğine Güven ($F=10.430$; $p=0.000$), Yaklaşma-Kaçınma ($F=34.503$; $p=0.000$), Saldırgan Davranışlar ($F=34.953$; $p=0.000$), İntikama Yönelik Tepkiler ($F=50.698$; $p=0.000$), Pasif-Agresif Tepkiler ($F=30.751$; $p=0.000$), Umursamaz Tepkiler ($F=2.521$; $p=0.000$), Baskın Tarz ($F=52.666$; $p=0.000$), Kaçınan Tarz ($F=20.392$; $p=0.000$), Öfkeli Tarz ($F=51.927$; $p=0.000$), Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz ($F=39.044$; $p=0.000$), Manipulatif Tarz ($F=19.721$; $p=0.000$), Alaycı/Küçümseyici Tarz ($F=21.983$; $p=0.000$) alt ölçek puanları arasında deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kişisel Kontrol ($F=18.293$; $p=0.000$), Sakin Davranışlar ($F=11.514$; $p=0.000$) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İçedönük Tepkiler ($F=0.748$; $p=0.475$) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11. Eğitim Sonrası İkinci İzlem Puan Karşılaştırmaları

	Deney Grubu				Girişimli Kontrol Grubu				Girişimsiz Kontrol Grubu				F	p
	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS		
Problem Çözme Yeteneğine Güven	19,00	43,00	28,00	6,31	17,00	43,00	30,50	6,42	11,00	61,00	34,84	9,98	8.218	0.000
Yaklaşma-Kaçınma	36,00	53,00	44,45	4,66	41,00	64,00	51,52	5,32	31,00	76,00	55,13	8,82	24.220	0.000
Kişisel Kontrol	5,00	22,00	13,67	3,59	10,00	30,00	17,78	5,13	9,00	26,00	18,40	4,13	12.482	0.000
Saldırgan Davranışlar	13,00	31,00	21,12	3,98	13,00	36,00	24,88	6,26	14,00	60,00	33,91	10,45	31.431	0.000
Sakin Davranışlar	28,00	46,00	35,70	4,27	22,00	42,00	31,86	3,67	20,00	50,00	30,91	8,37	6.277	0.002
Kaygılı Davranışlar	7,00	18,00	12,45	2,76	4,00	17,00	12,34	2,91	5,00	20,00	14,45	3,45	7.539	0.001
İntikama Yönelik Tepkiler	24,00	66,00	43,25	9,40	28,00	80,00	54,82	11,84	24,00	113,00	69,62	22,30	27.094	0.000
Pasif-Agresif Tepkiler	16,00	35,00	22,96	4,77	13,00	37,00	23,90	5,83	13,00	45,00	30,38	6,90	21.650	0.000
İçedönük Tepkiler	22,00	41,00	30,58	4,33	14,00	40,00	31,28	5,26	15,00	44,00	30,50	6,42	0.286	0.752
Umursamaz Tepkiler	5,00	15,00	8,00	2,52	3,00	13,00	7,26	2,17	3,00	15,00	8,33	2,67	2.621	0.076
Baskın Tarz	18,00	40,00	25,45	5,28	14,00	47,00	30,42	6,11	14,00	61,00	37,76	12,25	20.387	0.000
Kaçınan Tarz	14,00	35,00	24,16	5,56	11,00	39,00	27,30	6,06	12,00	46,00	31,30	9,84	9.136	0.000
Öfkeli Tarz	9,00	23,00	16,96	3,14	9,00	34,00	21,30	4,75	9,00	41,00	26,25	8,19	23.919	0.000
Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz	14,00	37,00	23,67	4,74	13,00	34,00	25,02	5,32	15,00	47,00	30,50	7,07	17.438	0.000
Manipulatif Tarz	16,00	38,00	26,35	5,32	14,00	39,00	26,64	5,37	11,00	47,00	29,93	7,17	5.171	0.007
Alaycı/Küçümseyici Tarz	5,00	18,00	11,48	3,15	5,00	17,00	12,06	3,24	5,00	23,00	14,06	5,19	5.060	0.008

One Way Anova, LSD Posthock

Tablo 11’de deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası problem çözme envanteri, çok boyutlu öfke ve kişilerarası ilişkiler alt ölçekleri ikinci izlem puanları karşılaştırılmış; Saldırgan Davranışlar ($F=31.431$; $p=0.000$), İntikama Yönelik Tepkiler ($F=27.094$; $p=0.000$), Baskın Tarz ($F=20.387$; $p=0.000$), Öfkeli Tarz ($F=23.919$; $p=0.000$) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kişisel Kontrol ($F=12.482$; $p=0.000$), Sakin Davranışlar ($F=6.277$; $p=0.002$) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı Davranışlar ($F=12.482$; $p=0.000$), Pasif-Agresif Tepkiler ($F=21.650$; $p=0.000$), Kaçınan Tarz ($F=9.136$; $p=0.000$), Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz ($F=17.438$; $p=0.000$), Manipulatif Tarz ($F=5.171$; $p=0.007$), Alaycı/Küçümseyici Tarz ($F=5.060$; $p=0.008$) alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Problem Çözme Yeteneğine Güven ($F=8.218$; $p=0.000$) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İçedönük Tepkiler ($F=0.286$; $p=0.752$), Umursamaz Tepkiler ($F=2.621$; $p=0.076$) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 12. Eğitim Sonrası Üçüncü İzlem Puan Karşılaştırmaları

	Deney Grubu				Girişimli Kontrol Grubu				Girişimsiz Kontrol Grubu				F	p
	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS	Min	Max	Ort	SS		
Problem Çözme Yeteneğine Güven	19,00	40,00	28,96	5,08	16,00	44,00	31,74	7,15	13,00	51,00	34,98	8,85	6.823	0.001
Yaklaşma-Kaçınma	36,00	51,00	43,90	3,80	41,00	70,00	54,90	6,44	32,00	73,00	54,45	8,03	30.838	0.000
Kişisel Kontrol	7,00	22,00	13,54	3,65	10,00	30,00	18,26	4,80	12,00	27,00	18,98	3,96	18.010	0.000
Saldırgan Davranışlar	13,00	32,00	21,25	3,75	13,00	52,00	29,90	8,11	13,00	60,00	34,27	10,08	24.666	0.000
Sakin Davranışlar	29,00	46,00	35,70	3,89	16,00	41,00	30,66	5,51	19,00	48,00	29,88	7,68	9.422	0.000
Kaygılı Davranışlar	7,00	17,00	12,74	2,93	4,00	20,00	12,86	3,07	5,00	20,00	13,96	3,40	2.233	0.111
İntikama Yönelik Tepkiler	25,00	57,00	40,38	8,51	29,00	103,00	62,96	16,03	24,00	112,00	70,49	21,19	31.327	0.000
Pasif-Agresif Tepkiler	11,00	33,00	22,25	4,64	13,00	40,00	25,96	5,90	13,00	45,00	29,88	6,81	16.771	0.000
İçedönük Tepkiler	22,00	42,00	31,51	4,63	14,00	41,00	30,68	6,05	16,00	43,00	29,30	5,90	1.709	0.185
Umursamaz Tepkiler	3,00	15,00	6,80	2,65	3,00	13,00	7,80	2,42	3,00	15,00	8,42	2,73	3.920	0.022
Baskın Tarz	17,00	39,00	25,58	5,64	19,00	54,00	37,58	8,06	18,00	61,00	39,22	10,96	25.151	0.000
Kaçınan Tarz	13,00	34,00	23,67	5,35	18,00	45,00	30,72	6,24	14,00	46,00	31,47	8,81	12.754	0.000
Öfkeli Tarz	9,00	30,00	17,32	4,32	13,00	39,00	24,64	5,23	9,00	40,00	26,91	7,13	26.832	0.000
Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz	16,00	32,00	23,38	3,56	19,00	48,00	30,34	5,98	14,00	43,00	30,91	6,22	20.026	0.000
Manipulatif Tarz	15,00	34,00	24,48	4,97	17,00	48,00	28,86	5,49	16,00	47,00	30,33	5,97	11.270	0.000
Alaycı/Küçümseyici Tarz	5,00	15,00	10,48	2,61	7,00	24,00	13,84	3,49	5,00	23,00	14,15	4,84	9.178	0.000

One Way Anova, LSD Posthock

Tablo 12’de deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası problem çözme envanteri, çok boyutlu öfke ve kişilerarası ilişkiler alt ölçekleri üçüncü izlem puanları karşılaştırılmış; Problem Çözme Yeteneğine Güven (F=6.823; p=0.001), Yaklaşma-Kaçınma (F=30.838; p=0.000), Kişisel Kontrol (F=18.010; p=0.000), Sakin Davranışlar (F=9.422; p=0.000), Baskın Tarz (F=25.151; p=0.000), Kaçınan Tarz (F=12.754; p=0.000), Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz (F=20.026, p=0.000), Manipulatif Tarz (F=11.270; p=0.000), Alaycı/Küçümseyici Tarz (F=9.178; p=0.000) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Saldırgan Davranışlar (F=24.666; p=0.000), İntikama Yönelik Tepkiler (F=31.327; p=0.000), Pasif-Agresif Tepkiler (F=16.771; p=0.000), Öfkeli Tarz (F=26.832; p=0.000) alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Umursamaz Tepkiler (F=3.920; p=0.022) alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı Davranışlar (F=2.233; p=0.111), İçedönük Tepkiler (F=1.709; p=0.185) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. TARTIŞMA

Araştırmada problem çözme eğitiminin lise öğrencisi erkek ergenlerin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolü üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Öğrencilerin yaş ortalaması 15.49 ± 0.909 olup, Aydın'da yaşama süresi 13.70 ± 3.80 bulunmuştur. Öğrencilerin %68.7'sinin (n=101) 9.sınıf ve %31.3'inin (n=46) 10.sınıfta olduğu, %83'ünün (n=122) Aydın ilinde doğduğu, %47.6'sının (n=70) orta düzeyde başarılı olduğu, %93.9'unun (n=138) doğduğundan beri Aydın ilinde yaşadığı, %80.3'ünün (n=118) Ege Bölgesinde yaşıyor olup göç etmediğini, %40.8'sinin (n=60) 2 kardeş olduğu, %38.1'inin (n=56) ikinci çocuk olduğu, %89.1'inin (n=131) evde ailesiyle birlikte yaşadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin aile ilgili özellikleri incelendiğinde; %66.7'sinin (n=98) çekirdek aileye sahip olduğu, %93.9'unun (n=138) ailesinde üvey aile üyesi olmadığı, annesinin %52.4'ünün (n=77) ilkokul, babasının %52.1'inin (n=76) ilkokul mezunu olduğu, %83.7'sinin (n=123) annesinin çalışmadığı, %73.5'inin (n=108) babasının çalıştığı, %87.1'inin (n=128) anne babasının hayatta olduğu, %55.8'inin (n=82) SSK, %66.0'ının (n=97) maddi durumlarını orta seviyede algıladığı bulunmuştur.

Öğrencilerin ifadelerine göre kendi ailelerine ilişkin algıları ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %55.8'inin (n=82) aile üyelerine çok yakın hissettiği, % 15.0'minin (n=22) otoriter aile yapısı, %17.7'sinin (n=26) demokratik aile yapısı, %3.4'ünün (n=5) tutarsız aile yapısı, %14.3'ünün (n=21) aşırı baskıcı, %1.4'ünün (n=2) ilgisiz ve kayıtsız aile yapısı, %29.3'ünün (n=43) koruyucu aile yapısı, %55.1'inin (n=81) hoşgörülü aile yapısına sahip olduğu, %42.9'u (n=63) anne ile problem yaşamakta olup; %35.4'ü (n=52) annesinin bağırdığını, %6.1'i (n=9) zaman zaman dövdüğünü, %5.4'ü (n=8) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %10.2'si (n=15) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %7.5'i (n=11) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %5.4'ü (n=8) evde yokmuş gibi davrandığını, %9.5'i (n=14) konuşmadığını söylemiş olup; %45.6'sı (n=67) baba ile problem yaşamakta olup; %45.6'sı (n=67) babasının bağırdığını, %9.52'i (n=14) zaman zaman dövdüğünü, %6.1'i (n=9) aşağıladığını ve hakaret ettiğini, %14.3'ü (n=21) arkadaşlarıyla görüşmesine engel olduğunu, %8.8'i (n=13) başkalarının yanında küçük düşürdüğünü, %6.8'i (n=10) evde yokmuş gibi davrandığını, %10.2'si (n=15) konuşmadığını söylemiştir.

Öğrencilerin sağlık ve kişilerarası ilişkiler ile ilgili özellikleri incelendiğinde; %91.8'inin (n=135) herhangi bir sağlık sorununa sahip olmadığı, %93.9'unun (n=138) tedavi

görmediği, %38.1'inin (n=56) ruh sağlığını çok iyi değerlendirdiği, %34.0'nin (n=50) ara sıra yalnız hissettiği, %50.3'ünün (n=74) kendini çekingen olarak algıladığı, %33.3'ünün (n=49) okulda kavgaya karıştığı, %29.9'unun (n=44) son bir yılda okul dışında kavgaya karıştığı, %7.5'inin (n=11) karıştığı kavgalarda yaralandığı, %18.4'ünün (n=27) kendileri dışında yaralanma durumları olduğu bulunmuştur.

Ergenlik döneminde birey fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönden birçok değişim yaşamakta, bu değişimle birlikte duygularını tanımakta ve anlamakta zorlanmaktadır. Yaşanan bu zorlanmalar nedeniyle ergen sıklıkla öfke duygusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Öfke kontrol edilmediğinde ergenin yaşamının birçok alanında olumsuzluklara neden olurken aynı zamanda problem çözme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa ergenlik dönemi birçok problemin bir arada yaşandığı dönem olup ergen için problem çözme becerileri büyük önem taşımaktadır. Problem çözme sürecinde üst üste yaşanan başarısızlıklar ergenin sağlıklı bir birey olarak gelişimini engellemektedir.

Problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri için de daha az öfke duygusu ile karşı karşıya kalmakta, yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade ederek kişilerarası ilişkilerini daha yapıcı oluşturabilmektedirler. Alan yazınında direkt olarak problem çözme becerileri, öfke kontrolü ve kişilerarası ilişkiler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir araştırma bulunmasa da bu ilişkiye dolaylı olarak da olsa yer verildiği görülmektedir. Smith ve Furlong (1994) saldırgan çocukların birçok yönden spesifik, bilişsel sorunlar yaşadıklarını, problem çözme becerilerinin daha zayıf ve sosyal muhakemeden yoksun olduğunu, empati kurmakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Deffenbacher (1993) öfke düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal beceriden yoksun oldukları ve aynı zamanda karar vermede güçlük çektiklerini (Akt: Danışık Demirci 2005) belirtirken, Greening (1997) sosyal problem çözme becerilerindeki eksikliklerin gençlerde saldırganlık, davranış bozuklukları, madde kullanımı gibi sonuçlara yol açtığını belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde de, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin, kişilerarası ilişki tarzların önemli yordayıcıları olduklarına ilişkin bulgular vardır. Heppner'e (1987) göre bireyin sahip olduğu bağlanma stili, karşılaştığı problemlere

çözüm getirebilmesi açısından üzerinde durulması gereken bir unsurdur. D'zurilla ve Nezu'ya (1990) göre uygun ya da uygun olmayan yöntemlere dayalı problem çözme becerileri kişilerarası ilişkilerde farklı içeriklere sahiptir. Akbaba (2004), kişilerarası ilişkilerinde etkili çözümler üretebilen bireylerin, sonuç ile olması gerekeni karşılaştırarak, karşılaştıkları problemlerinin çoğunu çözebileceklerine inandıklarını belirtmektedir. Bowlby (1969, 1980) ve Bowlby ve Parkes (1970) insanın sosyal bir varlık olması bağlamında iletişim kurma, kabul görme, bağlanma arasındaki ilişkiyi görme arzusunda olduğunu vurgulamakta ve bütün bu unsurların kişilerarası ilişkilerle gerçekleşebileceğini belirtmektedirler (Akt. Erözkan 2009).

Literatür incelendiğinde etkili problem çözme sürecinde olumsuz duyguları yönetebilmenin ve kişilerarası ilişkileri daha yapıcı oluşturabilmenin önemi vurgulanmaktadır. Buna göre sosyal problem çözme süreci ardı ardına basamakların izlendiği otomatik bir süreç değildir. Sürece duygular da eşlik etmektedir, hissedilen bazı duygular problem çözme sürecini kolaylaştırıcı olabildiği gibi bazıları da zorlaştırabilmektedir. Bu noktada danışanların eğitime ihtiyaçları vardır. Daha doğrusu duygularını yönetebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Müdahale programlarında bu konu üzerinde çalışılması gerekmektedir (Gorski 2003, D'Zurilla ve Nezu 2007).

Canel (2007) ailelerle gerçekleştirdiği araştırmasında, deney grubunda bulunan üyelerin stresle başa çıkma konusunda kendine güvenli yaklaşımlarının gelişme gösterdiği, ancak Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nin diğer alt boyutlarında ve Problem Çözme Envanteri'nin herhangi bir alt boyutunda böyle bir farklılığın meydana gelmediği görülmüştür. Araştırma sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan problem çözme becerilerini geliştirme yoluyla evlilik doyumunu artırma grup çalışmasının evli bireylerin evlilik doyumlarını ve buna bağlı olarak evlilik uyumlarını, ilişki mutluluklarını, eşlerine yakınlıklarını arttırdığı, eşle çatışmalarını ve eşlerine duydukları öfkeyi azalttığı, stresle başa çıkma konusunda kendilerine güvenlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Lopez ve Thurman (1993) yaptıkları çalışmada, sürekli öfke düzeyi yüksek ve düşük üniversite öğrencilerinin aile ortamlarındaki farklılıkları incelenmiştir. Sürekli öfke düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile üyelerinin özelliklerini sıralarken aile içinde duyguların ifadesine daha az yer verildiği, ailede çatışmanın daha fazla olduğu ve ailelerin çok düzensiz olduğu bulunmuştur.

Keltikangas-Jarvinen (2002) gerçekleştirdiği çalışmasında, erken ve geç ergenlik döneminde, saldırganlıkla problem çözme stratejileri, saldırgan davranış ve sosyal kabul görme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, saldırgan problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışlar arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu ve sosyal kabulün saldırgan davranışların ortaya çıkmasında çok önemli bir rolü olduğu görülmüştür.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öfke dışı yani saldırganlık olarak da ifade edilen davranışlar ile problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğunu saptamışlardır.

Gökbüzoğlu (2008) yaptığı çalışmada, 13-16 yaş arasındaki ergenlerde yaptığı çalışmada; ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan problem çözme becerisine güven ve yaklaşma-kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Erözkan (2009) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcılarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Arslan ve ark (2010) ergenlerle yaptıkları araştırmada; saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkar yaklaşımın, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Şahin, Batıgün ve Koç (2011) gerçekleştirdiği çalışmalarında, yaşları 17-65 arası değişen 64 depresyon hastası ile karşılaştırma grubunda yaşları 18-56 yaş arası değişen 71 kişi ile yaptığı çalışmada; depresyon hastalarının karşılaştırma grubuna göre öfkelendiklerinde anlamlı olarak daha fazla saldırgan, kaygılı davranışlar gösterdiklerini ve intikama yönelik tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Karşılaştırma grubunda olanlar ise öfkelendiklerinde anlamlı düzeyde daha fazla sakinleşmeye çalıştıklarını bildirmektedirler. Gruplar, kişiler arası

iletişim tarzı açısından değerlendirildiğinde de alaycı tarz dışındaki tüm tarzların (baskın, kaçınan, öfkeli ve manipulatif tarzların) depresyonla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Alaycı tarzın ise kişiler arası öfke ve yaşam memnuniyetsizliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Bu bilgilerin ışığı altında öfke kontrolünü sağlamada problem çözme becerilerinin öğrencilerin davranış repertuarlarına eklenmesi ve öfkelenmelerinde bu yapıcı davranışları tercih etmesi yapılandırılmış eğitim programlarıyla mümkün görünmektedir. Öğrencilere çatışan her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayabilecekleri çözüm yollarına ulaşmalarının barışçıl, yapıcı ve sistematik yolunun öğretilmesi ile kazanılan bu becerileri gelecekte yaşayacakları çatışmalarında kullanabilecekleri yaklaşımların kazandırılması önemlidir. Birçok kişinin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği, etkileşimde bulunduğu okul gibi ortamlarda, kişiler arası iletişimin yoğunluğu oranında çatışma yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Çatışmalar okulun ve öğrenci ilişkilerinin doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olmasını gerektirmez. Öğrencilerin çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözerken kullanacakları yöntemlerde bilişsel farkındalık sağlanarak, yapıcı ve barışçıl biçimde çözüp yönetebilecek becerilerin kazandırılabilmesi ve istendik davranış değişikliğinin sağlanabilmesi ancak, hedefi ve yöntemi önceden belirlenmiş, sistematik bir eğitim programı ile sağlanabilir. Böylece öğrenciler kendilerini ifade ederek, öfkelenmelerinde diğerinin bakış açısını anlayarak ve her iki tarafında kazanabileceği şekilde çatışmalarını çözerken kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebileceklerdir.

Görülmektedir ki problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri için de daha az öfkelenmektedirler, yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade edebilmektedirler.

Problem çözme beceri eğitimleriyle danışanlara temelde problemler karşısında olumlu tutum geliştirmeleri ve rasyonel problem çözme basamaklarına uygun şekilde problemlerini çözebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Müdahale programlarının çatısı, bu iki öge üzerine temellendirilmiştir (D' Zurilla ve Nezu 2004).

Problem çözüme becerisiyle ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde problem çözüme kavramıyla ilgili betimsel ve yordayıcı nitelikte çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak problem çözüme konusunda deneysel nitelikte yapılmış araştırma sayısının betimsel nitelikteki araştırmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte kişilerarası ilişkileri geliştirmede Problem Çözme, Öfke ve Kişilerarası İlişkiler becerilerini geliştirici eğitimlerin önemi büyüktür.

Burstiner (1973) yaptığı deneysel bir çalışmada, 74 lise yöneticisine, 8 haftalık yaratıcı düşünme ve problem çözüme eğitimi verdiğini ve eğitim sonunda uygulanan testlerden elde edilen sonuçlarda deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıktığını belirtmiştir. Basadur (1982) 45 mühendis, teknisyen ve yöneticiden oluşan bir gruba, problem bulma, problem çözüme, çözüm sonuçlarını ortaya koyma eğitimi verildiğini ve eğitim alan grubun üç boyuttaki performanslarında anlamlı düzeyde farklılıkların olduğunu ifade etmektedir (Akt: Sarı 1998).

Heppner ve Peterson (1982) problem çözüme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözüme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık bir problem çözüme becerisi eğitimi verilmiştir. Sonuçta araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözüme becerilerini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. (Akt: Saygılı 2000).

Abromowitz ve Coursey (1989) şizofreni yakınlarının bakımıyla ilgilenen deneklere stresle başa çıkma ve problem çözüme becerilerini geliştirmeye dönük 6 oturumluk bir eğitim programı uygulamışlardır. Eğitim sonunda deney grubundaki deneklerin anksiyete ve stres düzeylerinde belirgin bir azalma ve aktif başa çıkma davranışlarında artış olmuştur.

Guerra ve Slaby (1990) problem çözüme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerinde etkisini araştırmışlardır. Verilen eğitim sonunda bilişsel eğitim programına katılanların problem çözüme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır.

Locchman (1992) aşırı saldırgan ve yıkıcı oldukları için öğretmenleri tarafından kliniğe gönderilen öğrencilere problem çözüme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan

öğrencilerin öz saygı seviyeleri ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı saptanmıştır.

Göner (1999) kanser hastalarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, Evre I-II meme kanseri tanısı alan hastalara bireysel ve grup eğitimi yöntemleri ile 12 seans, 6 hafta ve haftada 2 gün problem çözme eğitiminden sonra uygulanan envanterlerden elde edilen sonuçlarda genel anlamda gruplar arasında stresle başa çıkma tarzları, depresyon, anksiyete ve umutsuzluk puan ortalamaları açısından farklılık çıkmadığını saptamıştır.

Çetinkaya Duman ve arkadaşları tarafından 2001 yılında yapılan araştırmasında, 30 şizofreni hastasına 6 ay süreyle uygulanan sorun çözme programını da içeren topluma yeniden katılım programı sonucunda hastaların kontrol randevularına daha fazla uyum gösterdikleri ve Kısa Psikiyatrik Değerlendirme Ölçeği puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kaptan ve Korkmaz (2002) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin problem çözme becerisi algılarına ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda, gruplar arasında öz yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerisi algıları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Ang (2003) yaşları 14-15 arasında değişen toplam 105 genç ile yaptığı çalışmada, sekiz haftalık bir Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney grubunu 58, kontrol grubunu ise 47 suçlu genç oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, saldırganlığın beş alt ölçeğinden Fiziksel Saldırganlık, Sözel Saldırganlık, Öfke, Düşmanlık, Dolaylı Saldırganlık alt ölçeğinde deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun aldığı puan ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür. Dolaylı Saldırganlık alt ölçeğinde görülen bu anlamlı farklılığın izleme ölçümünde de devam ettiği gözlenmiştir. Diğer geriye kalan dört alt ölçeklerde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Armağan Yıldız (2003) ebeveynlerle yaptığı çalışmasında, Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı'nın etkililiğini sınamak amacıyla uygulanan problem çözme envanteri ön test ve son test ölçümlerinde programa katılan deneklerin puanlarının, başlangıçtaki puanlarına ve bu programa katılmayan deneklerin puanlarına göre düştüğü görülmüştür. Problem Çözme Envanterinde düşük puan yüksek beceriyi ifade ettiğinden

deney grubunun son test puanlarında görülen bu düşüş programa katılan deneklerin problem çözme becerisinin geliştiğini ve eğitim programının bu yönde etkili olduğunu göstermiştir.

Kelleci (2003) sağlık ocağına başvuran kadınlarla yaptığı çalışmada, Birinci basamak sağlık hizmetlerinde kadınların sorun çözme becerilerini geliştirmenin depresif semptomlara etkisi' ne etkiliğini sınamak amacıyla deneysel çalışma (Ön test-son test, kontrol grublu) planlanmıştır. Araştırmada, deney grubunda bulunan kadınlara Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme Programı uygulanmış ve 8 görüşme yapılmıştır. Kontrol grubunda bulunan kadınlarla 2 görüşme yapılmış, her iki grubun 3 ay ve 6 ay sonra izlemleri yapılarak ölçekler tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanan deney grubunun fiziksel şikayetlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, kontrol grubunun yaşadığı şikayetlerin ise devam ettiği bulunmuştur. Sonuç olarak; sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanan kadınların sorun çözme becerilerinin gelişmesine paralel olarak depresif belirti düzeylerinin azaldığı, kontrol grubunun depresif belirti düzeylerinin değişmediği saptanmıştır.

Sukhodolsky, Kassinove ve Gorman (2004) çocuk ve ergenlerde öfke problemleri konusuna ilişkin Bilişsel Davranışçı Terapiler kapsamında yapılan toplam 40 sonuç araştırması (outcome studies) üzerinde meta-analitik inceleme gerçekleştirmişlerdir. Uygulanan müdahale programları, "beceri eğitime dayalı", "problem çözme beceri eğitimi", "duyguların eğitimi" ve "çoklu modele dayalı müdahaleler" olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda öfkenin azaltılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde, beceri eğitimi ve çoklu modele dayalı oluşturulan müdahale programlarının diğerlerine kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür. Problem çözme beceri eğitime dayalı müdahale programlarının ise özellikle öznel öfke yaşantıları (subjective anger experiences) üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca müdahale programlarında sunulan model olma, geribildirimde bulunma ve çeşitli ev ödevleri verilmesinin etki büyüklüğünü pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yaman ve Yalçın (2005) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştirmede probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiğini ve probleme dayalı öğrenme

yaklaşımının öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

Özkök (2005) yedinci sınıf düzeyindeki 45 öğrenci üzerinde tek gruplu deney desenini kullanarak disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programı ile öğrencilerin problem çözme becerilerinde deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını araştırdığı çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu rapor etmiştir.

Akpınar ve Kelleci (2008a) şizofreni hastalarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, 6 hafta boyunca, haftada 1 gün, ortalama 1 saat süreyle deney grubuna sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanmış ve uygulama tamamlandıktan sonra ve 3 ay sonrasında her iki gruptaki hastalara WHOQOL-BRIEF (Yaşam Kalitesi Ölçeği) tekrar uygulanmıştır. Uygulanan sorun çözme programı hastaların yaşam kalitelerinde olumlu etki sağlamış ve hastaların yaşam kaliteleri yükselmiştir. Özellikle uygulanan program ruhsal alan, çevresel alan ve genel sağlık alanı puanında anlamlı bir gelişme sağlamıştır.

Akpınar ve Kelleci (2008b) şizofren hastalarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, deney grubuna 6 hafta boyunca haftada 1 gün ortalama 1 saat süreyle sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulamışlar ve uygulama tamamlandıktan sonra ve 3 ay sonrasında her iki gruptaki hastalara Sosyal İşlevselliği Değerlendirme Ölçeği (SİÖ) tekrar uygulanmıştır. Programa katılan şizofrenik hastaların sosyal işlevsellik düzeylerinde gelişme olduğu saptanmıştır. Bu gelişmenin özellikle kişilerarası işlevsellik, boş zamanları değerlendirme, bağımsızlık düzeyi-yetkinlik alanlarında anlamlı düzeyde olduğu, bağımsızlık düzeyi-performans ile iş-meslek alanında sayısal olarak bir gelişme olmakla beraber, bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada sorun çözme becerilerini geliştirme programının şizofreni hastalarının sosyal işlevsellik düzeylerini geliştirdiği görülmüştür.

Çapri ve Gökçakan (2008) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, deney grubuna 8 hafta boyunca haftada 1 kez, her bir oturum 90 dakika olmak üzere toplam 8 oturum ADDT (Akılcı Duygusal Davranış Terapisi)'ne dayalı grupla psikolojik danışma uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. ADDT'nin uzun süreli etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için 2 ve 12 ay sonra olmak üzere 2 kez izleme uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ye

dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarını yükseltmede etkili olduğunu ve çalışmanın bitiminden 2 ve 12 ay sonra da etkisinin devam ettiğini göstermişlerdir. Bir diğer araştırmada, Söylemez (2002) yaptığı çalışmada, Problem Çözme Envanterinin sonuçlarına göre düşük problem çözme becerisine sahip 15-17 yaş grubunda yer alan 8'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süre ile haftada bir kez olmak üzere 50 dakikalık oturumlarla oluşturduğu eğitim programını uygulamıştır. Uygulama sonucunda, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Küçük ve Işıl (2008) diyaliz hastaları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Deney ve kontrol gruplarına uygulamanın başında görüşme ve izlem formu, beck depresyon ölçeği ve sorun çözme ölçeği uygulanmış, eğitimden 3 ay ve 6 ay sonra aynı ölçekler her iki gruba da tekrar uygulamışlardır. Deney grubundaki olgulara Liverpool Üniversitesi Psikiyatri Bölümünde geliştirilen ve yapılandırılmış bir program olan sorun çözme becerilerini geliştirme programı bireysel görüşmelerle, ortalama 8 seanslık uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulama sonunda sorun çözme becerilerini geliştirme programı uygulanan olguların sorun çözme becerilerinin gelişmesine paralel olarak depresif belirti düzeylerinin azaldığı ve sorun çözmeye daha etkili yöntemleri kullandıkları bulunmuştur.

Çekici (2009) 34 öğrenci ile yaptığı çalışmada, sosyal problem çözme beceri eğitiminin “sosyal problem çözme becerileri” ve “dünyaya yönelik öfke düşünceleri” değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli kalıcı olduğu görülmüştür.

Yıldız ve Eşkisü (2011) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, problem çözme becerisini geliştirme programının 9.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisine etkililiğini sınamak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilen ve 9. sınıf öğrencilerinden seçilen 20 öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir rehberlik programı planlamıştır. Program haftada 90 dakika olmak üzere 6 hafta süresince öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu sontest puanlarının, deney grubu öntest, kontrol grubu ön ve son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve eğitime katılan deneklerin problem çözme becerisinde artışın olduğu görülmüştür.

Literatürde yer alan problem çözme becerisiyle ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde söz konusu becerinin eğitim ile kazandırılabilceği ve bu becerinin farklı alanlar da olumlu biçimde yansıdığı görülmektedir.

Mevcut araştırmada Tablo 9’da deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim öncesi Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri puanları karşılaştırılmış pasif-agresif tepkiler alt boyutu deney grubundaki öğrencilerin, girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön-test puanları arasındaki anlamlı fark bulunamaması, girişim öncesinde gruplararası problem çözme becerilerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 10’da deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri birinci izlem puanları karşılaştırılmış; Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma, Saldırgan Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Pasif-Agresif Tepkiler, Umursamaz Tepkiler, Baskın Tarz, Kaçınan Tarz, Öfkeli Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipulatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanları arasında deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kişisel Kontrol, Sakin Davranışlar alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İçedönük Tepkiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bireylerin bu düşünceleri ve diğer yordayıcı değişkenler bir bütün olarak düşünüldüğünde, problem çözme becerisi düşük olan bireyin kendisine yönelik olumsuz bir algısının olduğu ve öfke duyduğu, aynı zamanda dışa yönelik saldırgan bir öfke geliştirdiği, bu süreçte de kişilerarası ilişkilerinde olumsuz sonuçlar yaşadığı ve yaşamından doyum almadığı söylenebilir. Girişim sonrası deney grubu öğrencilerinin puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek bulunmasının sebebinin verilen eğitimin içeriğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde etkili problem çözme sürecinde olumsuz duyguları yönetebilmenin ve kişilerarası ilişkileri daha yapıcı oluşturabilmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Buna göre problem çözme süreci ardı ardına basamakların izlendiği otomatik bir süreç değildir. Sürece duygular da eşlik etmektedir, hissedilen bazı duygular problem çözme sürecini kolaylaştırıcı olabildiği gibi bazıları da

zorlaştırabilmektedir. Bu noktada danışanların eğitime ihtiyaçları vardır. Daha doğrusu duygularını yönetebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Müdahale programlarında bu konu üzerinde çalışılması gerekmektedir (D' Zurilla ve Nezu 2007, Gorski 2003).

İlgili literatür bilgileri incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi gelişen bireylerin kişisel kontrol düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Kişilerin, sorunlar karşısındaki kişisel kontrollerinin yüksek olması, onların dürtüsel ve saldırgan davranışlar sergilemelerini azaltıcı bir faktör olarak belirtilmiştir.

Kaya (2005) hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi çalışmasında, problem çözme sürecine yönelik eğitim aldığını ifade eden hemşirelerin problem çözme beceri düzeyleri almayanlara göre yüksek bulunurken Problem Çözme Güveni (23.20 ± 7.65), Yaklaşma-Kaçınma (39.71 ± 7.49) ve Kişisel Kontrol (16.91 ± 3.98) alt boyutlarında anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011), akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney grubunun problem çözme envanterin'den aldıkları son-test puan ortalamaları ile plasebo ve kontrol grubunun problem çözme envanterin'den aldıkları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Plasebo grubunun problem çözme envanterin'den aldığı son-test puan ortalaması ile kontrol grubunun problem çözme envanterin'den elde ettiği puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılık düzeyinde olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Deney, plasebo ve kontrol gruplarının üç aylık ve bir yıllık izleme testi puan ortalamaları bağlamında karşılaştırıldığında, grupların problem çözme envanterin'den aldığı üç aylık izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Olgun ve arkadaşları (2010), bir hemşirelik programında öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini belirlemek ve gelişimini izlemek amacıyla tanımlayıcı ve kohort tipte yaptıkları çalışmalarında, problem çözme envanteri alt boyutlarının karşılaştırılmasında Problem Çözme Güveni alt boyutunda pozitif yönde anlamlı fark bulunmuş ($t=3.47$; $p=0.001$), not ortalaması yüksek olan öğrencilerin Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt boyutlarında problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Koç (2008), depresyon, kişilerarası tarz, kendilik algısı ve öfke arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, araştırmanın örneklemini değişik devlet ve üniversite hastanelerine başvuran ve DSM-4 tanı kriterlerine göre depresyon tanısı almış kişiler (çalışma grubu) ile herhangi bir psikiyatrik tanı almamış kişiler (karşılaştırma grubu) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kişilerarası tarz ölçeği'nin alt ölçeklerine bakıldığında da, depresyon tanısı almış grubun, kaçınan tarz, öfkeli tarz ve duyarsız tarz puanları bakımından, karşılaştırma grubundan farklılaştığı görülmüştür. Baskın tarz ve manipülatif tarz açısından ise puanlar biraz daha yüksek gibi görülse de, farklılık istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır. Alaycı tarz açısından ise grupların pek farklılaşmadığı görülmüştür.

Öfke ile ilgili boyutlara bakıldığında, depresyon tanısı almış grubun öfke davranışları ($x=45,09$, $ss=8,93$) ve kişilerarası öfke puanlarının ($x=135,81$, $ss=24,33$), karşılaştırma grubunun öfke davranışları ($x=36,63$, $ss=6,07$) ($t=5,88$, $p<001$) ve kişilerarası öfke ($x=124,13$, $ss=25,52$) puanlarından ($t=2,34$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öfke davranışları ve kişilerarası öfke boyutlarının alt ölçeklerine bakıldığında ise depresyon tanısı almış grubun saldırgan davranışlar puanlarının ($x=30,13$, $ss=7,62$), karşılaştırma grubunun puanlarından ($x=23,58$, $ss=5,26$) anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=5,43$, $p<.001$) ve kaygılı davranışlar puanlarının da ($x=14,91$, $ss=3,07$), karşılaştırma grubunun puanlarından ($x=12,91$, $ss=2,62$) anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=3,92$, $p<.001$) görülmüştür. Sakin davranışlar, intikam tepkileri, pasif agresif tepkiler, içedönük tepkiler ve umursamaz tepkiler puanlarında ise iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 11'de deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri ikinci izlem puanları karşılaştırılmış; Saldırgan Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Baskın Tarz, Öfkeli Tarz alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kişisel Kontrol, Sakin Davranışlar alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı Davranışlar, Pasif-Agresif Tepkiler, Kaçınan Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipülatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Problem Çözme Yeteneğine Güven alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında

anlamli bir fark olduğu bulunmuştur. İçedönük Tepkiler, Umursamaz Tepkiler alt ölçek puanları arasında anlamli bir fark bulunmamıştır. Çeşitli gruplarda öfke kontrolü, kişilerarası ilişkileri ve problem çözme eğitiminin etkinliğini belirleyici çalışmalar olmasına karşın yapılan çalışmalarda uzun süreli izlemlere yer verilmemiştir. Bu nedenle bulgularımızı destekleyici çalışmalara rastlanamamıştır.

Tablo 12’de deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri üçüncü izlem puanları karşılaştırılmış; Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma, Kişisel Kontrol, Sakin Davranışlar, Baskın Tarz, Kaçınan Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipulatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamli bir fark olduğu bulunmuştur. Saldırgan Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Pasif-Agresif Tepkiler, Öfkeli Tarz alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamli bir fark olduğu bulunmuştur. Umursamaz Tepkiler alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamli bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı Davranışlar, İçedönük Tepkiler alt ölçek puanları arasında anlamli bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar problem çözme becerileri, öfke ile ilgili davranışları, kişilerarası öfke tepkileri ve kişilerarası ilişkilerde nasıl tarz kullandıklarına ilişkin önemli bilgiler vermektedir ve yeni çalışmalar için öncül olabileceği düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde izlem çalışmalarına rastlanılmadığından tartışılmamıştır.

Problem çözme konusunda yeterli beceriye sahip kişiler; sonuç ile olması gerekeni karşılaştırarak, çözüm yollarının tümünü düşünür, duygularını inceler, problem çözme yeteneklerinin varlığına ve karşılaştıkları problemlerinin çoğunu çözebileceklerine inanırlar. Bu tür bireyler problem çözmeye problemin nedenlerini ve çözümlerini ortaya koyma konusunda kendisini yeterli gören, aceleci davranmayan, problem çözmekten kaçınmayan, düşünen, seçenekleri değerlendiren, planlı davranan, sistemli yöntem kullanan, kendine güvenen ve dolayısıyla kişilerarası ilişkilerinde başarılı kimselerdir. Problem çözmeye başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşın, sürekli bir problemden diğerine geçtikleri ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıkları saptanmıştır. Bir problemin diğer problemlerle ilişkili olabileceğinin bilinmesi kişilerarası iletişimde başarılı olabilmeyenin ön koşuludur.

Problem çözme becerisi ile ilgili literatür incelendiğinde Burstiner (1973), Basadur (1982), Heppner ve Peterson (1982), Abromowitz ve Coursey (1989), Göner (1999), Kaptan ve Korkmaz (2002), Armağan Yıldız (2003), Kelleci (2003), Yaman ve Yalçın (2005), Akpınar ve Kelleci (2008a), Akpınar ve Kelleci (2008b), Çapri ve Gökçakan (2008), Söylemez (2002), Küçük ve Işıl (2008), Çekici (2009), Yıldız ve Eşkisü'nün (2011) yaptıkları çalışmaların bulguları araştırmamızdan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre problem çözme beceri eğitiminin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olacağı sonucu ortaya konmuştur.

Alan yazını incelendiğinde, problem çözme becerisi gelişen bireylerin kişisel kontrol düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Kişilerin, sorunlar karşısındaki kişisel kontrollerinin yüksek olması, onların dürtüsel ve saldırgan davranışlar sergilemelerini azaltıcı bir faktör olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre öfkelerini kontrol edemeyen öğrencilerin iletişimi engelleyici, uygun olmayan, hatta şiddet içeren davranışlar gösterdikleri, öfkelerini kontrol edebilen öğrencilerin ise kişilerarası ilişkilerde kendisini daha olumlu algılayacağı, sosyal beceri anlamında yetkinliğine olan inancının da yüksek olacağı ve sonuç olarak yeni arkadaşlık deneyimlerine daha açık olacağı düşünülebilir. Özellikle ergenlik döneminde ilk kez karşılaşılan problemler karşısında öfke yönetimi, anlaşmazlıkları olumlu yönde çözme, dürtü kontrol becerisi, duygusal yeterlilik gibi temel yaşam becerilerinin gelişmemiş olması problemleri karşısında etkin çözümler bulmalarını engellemektedir. Ayrıca bu dönemde öne çıkan bağımsızlık arayışı ergenlerin karşılaştığı problemlerin çözümünde yetişkinlerin müdahalesine izin vermemesine ve tepki göstermesine neden olmaktadır (D' Zurilla, Chang ve Sanna 2003, Çapri ve Gökçakan 2008, Çekici 2009).

Canel (2007) ailelerle gerçekleştirdiği çalışmasında, aile üyelerinin stresle başa çıkma konusunda kendine güvenli yaklaşımlarının gelişme gösterdiği, ancak Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nin diğer alt boyutlarında ve Problem Çözme Envanteri'nin herhangi bir alt boyutunda böyle bir farklılığın meydana gelmediği görülmüştür. Araştırma sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan problem çözme becerilerini geliştirme yoluyla evlilik doyumunu artırma grup çalışmasının evli bireylerin evlilik doyumlarını ve buna bağlı olarak evlilik uyumlarını, ilişki mutluluklarını, eşlerine yakınlıklarını arttırdığı, eşle çatışmalarını ve eşlerine duydukları öfkeyi azalttığı, stresle başa çıkma konusunda kendilerine güvenlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Problem Çözme Envanteri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nin bireylerin bilişsel düzeyde problemlerinin çözümüne yönelik yaklaşımlarını ölçen

bir ölçek olmasının, uygulanan grup çalışmasında kullanılan evlilik ilişkisi içerisindeki problemleri çözmeye yönelik yaklaşımları tam olarak karşılamadığı düşünülmüştür. Uygulanan programın problem çözmeye yönelik bilgilendirme ve uygulamaları bireysel olmaktan ziyade, çiftin arasında var olan evlilik problemlerini çözmeye odaklı bir yapıya sahiptir. Bu noktada programın etkililiğini arttırmak için, katılımcıların grup çalışmasına alınmadan önce problem çözme ve stresle başa çıkma eğitimlerinden geçirilip hemen akabinde evlilik grubuna alınmaları da grup çalışmasının etkililiğini artırıcı bir faktör olarak düşünülmüştür.

Araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgular, ergenlerin saldırganlık davranışları, intikama yönelik tepkileri ile problem çözme yeteneğine güven, baskın ve öfkeli tarzlar boyutunda ilişki olduğu yönündedir. Bulguların bu şekilde sonuçlanmasında, problem çözme becerileri gelişmiş, kendine bu konuda güvenen bireylerin; zorluklar ve engeller karşısında daha soğukkanlı kalarak, sorundan kaçmak yerine ona yaklaşarak doğru ve gerçekçi çözümler üretebilmesinin; problem çözme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bireylerin ise, bu alandaki yetersizliklerini kapatmak ve sorundan kaçmak için öfke ve saldırganlık gibi çözümden uzaklaştırıcı dürtüsel davranışlarda bulunmasının ve olumlu olmayan iletişim tarzlarını kullanmasının etken olduğu düşünülmektedir.

Guerra ve Slaby (1990), Locchman (1992), Çetinkaya Duman ve arkadaşları (2001), Keltikangas-Jarvinen (2002), Ang (2003), Sukhodolsky, Kassino ve Gorman (2004), Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), Gökbüzoğlu (2008), Arslan ve arkadaşları (2010)'nın araştırma bulguları da çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Bulguların bu şekilde sonuçlanmasında problem çözme becerileri gelişmiş, kendine bu konuda güvenen bireylerin; zorluklar ve engeller karşısında daha soğukkanlı kalarak, sorundan kaçmak yerine ona yaklaşarak doğru ve gerçekçi çözümler üretebilmesinin; problem çözme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bireylerin ise, bu alandaki yetersizliklerini kapatmak ve sorundan kaçmak için öfke ve saldırganlık gibi çözümden uzaklaştırıcı dürtüsel davranışlarda bulunmasının etken olduğu düşünülmektedir.

Kişilerarası ilişkilerin, tüm bireyler için ergenlik döneminde daha da önem kazanarak sosyalleşme, iyilik hali, çatışma çözme, güvenli bağlanma gibi birçok önemli kavramla ilişkisi olduğu düşünüldüğünde; kişilerarası iletişim becerileri geliştirme, yakın ilişkiler kurabilme, güvenli bağlanma stiline sahip olabilme ve bunlara paralel kişilerarası problem çözme

becerilerini kullanabilmenin bireylerin psikolojik/fizyolojik iyilik hallerine doğrudan katkı getirerek yaşam doyumlarını arttıracakları varsayılabilir.

Hinde (1989), Rusbult ve arkadaşları (1991), Bilen (1995), LaFollette (1996), Wright'ın (1999), Broder (2001), Erdoğan (2002), Strough ve arkadaşları (2003), Erözkan (2009), Şahin, Batıgün ve Koç (2011) yapmış oldukları çalışmalarda da, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gibi değişkenler ile kişilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öfke ile ilişkili davranışlar arttıkça (özellikle de saldırgan ve pasif/agresif tepkiler), kişilerarası iletişim tarzlarının olumsuzlaştığı (özellikle baskın, kaçınan, öfkeli, duygudan kaçınan/duyarsız tarz, manipulatif tarz ve alaycı/küçümseyici tarzlar); kişilerarası iletişim tarzları olumsuzlaştıkça, kişilerarası öfkenin arttığı, dolayısıyla kişilerarası ilişkilerden duyulan memnuniyetsizlik ve yaşam memnuniyetsizliğinin de arttığı ve problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma/kaçınma durumlarına dair algılama düzeylerinin düştüğü bilinmektedir. Bir başka deyişle, problem çözme yeteneğine güven ve yaklaşma-kaçınma becerileri yetersiz algılandığı oranda kişilerarası iletişim tarzları olumsuzlaşmakta ve öfke ile ilgili davranışları da artmaktadır.

Araştırmada uygulanan müdahale programı oturumlarında, çalışılacak konulara ilişkin bilgilendirme yapılmış, grup rehberliği etkinliklerine ağırlık verilmiş ve rol oynama, pekiştirme, problem çözme alıştırmaları kullanılmıştır. Eğitim süresince terapotik beceriler kullanılarak, terapötik koşullar dikkate alınmıştır. Verilen ev ödevleri ile de oturumlar arasındaki bağ sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların karşılaşılan problemleri doğru bir şekilde tanımlayabilmelerine yönelik; probleme olumlu yönelim ile düşünceler ve duygular arasındaki bağlantıyı açıklayıcı egzersiz çalışmalarında bulunulmuştur. Söz konusu bu egzersizlerde üyelere kısa bilgilendirmeler sunulmuş ardından birbirleriyle yaşantısal paylaşımında bulunmaları desteklenmiştir. Bu bağlamda grup atmosferinden sağlanan olumlu terapötik faktörlerin de üyelerin gelişimlerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Tüm bunların yanı sıra grup oturumları sırasında verilen ev ödevleri, oturumlarda sunulan bilgiler ve uygulamaların pekişmesini sağlayarak üyelerin gelişimlerini desteklemiştir.

Çalışma sonunda kontrol gruplarında da meydana gelen değişimlere 8 haftalık ergenlikle ilgili eğitimlerin grup halinde yapılması, grup içinde sosyal etkinliklere yer

verilmesi, ergenlerin gruba gelip gitmeleri, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanması ve desteklenmeleri ile karşılaştıkları sorunlara sistematik bir yaklaşım gösterebilmeleri konusunda yol gösterilmesinin neden olduğu düşünülmektedir.

Literatürde yer alan uygulamalı araştırmalar incelendiğinde problem çözme geliştirilmeye yönelik beceri eğitimlerinde problem çözme becerisiyle beraber mantıkdışı inançlar, sürekli kaygı, mantıklı karar verme, kişilerin kişilerarası etkileşimleri, problem çözme becerilerini algılama, stresle başa çıkma, anksiyete ve öfke düzeyinde düşme, çatışma çözme, duygusal zeka, depresyon ve umutsuzluk gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Tüm bu bulgular ergenlik döneminde ortaya çıkabilecek olası sorunların önlenmesinde gençlerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak literatür incelendiğinde lise öğrencilerinde problem çözme eğitimi programının problem çözme becerisi, öfke kontrolü ve kişilerarası ilişkileri üzerine etkisini doğrudan gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır

Problem çözme eğitimi sonrası problem çözme becerilerinde, öfke kontrolü ve kişilerarası ilişkiler düzeyinde yükselme saptanması verilen problem çözme eğitiminin etkili bir eğitim olduğunu ve amaçlanan davranış değişikliğinin uzun süre devam ettiğini düşündürmektedir. Ancak literatürde yapılan çalışmalar eğitim öncesi ve sonrası değerlendirmelerle sınırlı olup, izlem bulgularımızı destekleyici çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır. Daha önce de tüm bu değişkenlerin bir arada incelendiği araştırmaya rastlanmamış olması, bundan sonra yapılacak olan araştırmalara temel teşkil etmesi açısından araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu anlamda izlem çalışmalarının gerekliliği önem kazanmaktadır. Araştırmamızın literatüre katkısının büyük olduğu düşünülmektedir.

5. SONUÇ

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bu sonuçlara göre uygulamaya dönük araştırmalar ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Bu araştırmada problem çözme beceri eğitiminin lise öğrencilerinin problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile kişilerarası ilişkiler üzerine etkisi deneysel olarak sınanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerine uygulanan problem çözme eğitimi grup programının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, öfke kontrolünü sağlamada ve kişilerarası ilişkilerinin olumlu yönde gelişimine katkıda bulunduğu ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği görülmüştür.

- Eğitim öncesi deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri puanları karşılaştırılmış pasif-agresif tepkiler alt boyutu deney grubundaki öğrencilerin, girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin diğer ölçek alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Eğitim sonrası birinci izlemde deney grubunun Problem Çözme Yeteneğine Güven, Kişisel Kontrol, Yaklaşma-Kaçınma, Saldırgan Davranışlar, Sakin Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Pasif-Agresif Tepkiler, Umursamaz Tepkiler, Baskın Tarz, Kaçınan Tarz, Öfkeli Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipulatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanlarının, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.
- Eğitim sonrası ikinci izlemde deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri ikinci izlem puanları karşılaştırılmış; Saldırgan Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Baskın Tarz, Öfkeli Tarz alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kişisel Kontrol, Sakin Davranışlar alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı

Davranışlar, Pasif-Agresif Tepkiler, Kaçınan Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipulatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Problem Çözme Yeteneğine Güven alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İçedönük Tepkiler, Umursamaz Tepkiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Eğitim sonrası üçüncü izlemde deney, girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonrası Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke ve Kişilerarası İlişkiler alt ölçekleri üçüncü izlem puanları karşılaştırılmış; Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma, Kişisel Kontrol, Sakin Davranışlar, Baskın Tarz, Kaçınan Tarz, Duygudan Kaçınan/Duyarsız Tarz, Manipulatif Tarz, Alaycı/Küçümseyici Tarz alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimli kontrol ve girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Saldırgan Davranışlar, İntikama Yönelik Tepkiler, Pasif-Agresif Tepkiler, Öfkeli Tarz alt ölçek puanları arasında deney ve girişimli kontrol ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Umursamaz Tepkiler alt ölçek puanları arasında deney grubu ile girişimsiz kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kaygılı Davranışlar, İçedönük Tepkiler alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştıma sonucunda hem deney hem de kontrol gruplarında son test ölçümlerinde olumlu bir değişimin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu deneysel işleme bağlı olmaksızın her iki gruptaki öğrencilerin değişim yaşadıkları saptanmıştır. Kontrol gruplarında ki öğrencilerin çoğunluğuyla bireysel görüşmeler yapılması, onların önemsenmesi, tanınmaları, saygı görmeleri, yaşantılarının empatiyle dinlenmesi, kendisiyle ilgili bilgi edinmeleri, kabul görmeleri ve desteklendiklerini hissetmeleri, onlarla sağlanan güven ilişkisinin etkisinin olduğunu düşündürmüştür.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanılarak ileriki araştırmalar ve önleme çalışmalarına yol gösterici olması açısından, öneriler iki grupta toplanmıştır. Birinci grupta, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan öneriler, ikinci grupta ise benzer konularda çalışma yapacak olan araştırmacılara sunulan öneriler yer almaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak sunulan öneriler şunlardır:

- Araştırmada problem çözme becerileri, öfke kontrolü ve kişilerarası ilişkiler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ilgili kavramların bütünlük içinde ele alınarak, problem çözme becerilerini geliştirici, yapıcı ve destekleyici yöntemler, etkili iletişim teknikleri, çatışma çözme becerileri kullanılabilir. Özellikle de bireylerin problem çözme becerilerini geliştirici eğitim programları hazırlanabilir.

Meslek lisesi erkek öğrenci...

- Eğitim ortamlarında, öfke problemi olan ve arkadaş ilişkilerinde sorun yaşayan ergenler ile problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği çalışmaları yapılabilir. Yapılacak olan grup rehberliği çalışmalarında problem çözme becerilerinin yanı sıra, iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri gibi alanları da destekleyici eğitimler verilebilir.
- Erken çocukluk döneminden itibaren erkeklere saldırgan ve yarışmacı olmaları öğretilirken, kızlara hayatlarındaki erkeklere, çocuklarına ve birbirlerine sıcak ve destekleyici olmaları öğretilmiştir. Bu anlamda sosyal ve kişilerarası bir beceri olarak düşünülen problem çözme becerisini de destekler nitelikteki karar verme, arkadaş ilişkileri beceri geliştirme programları, çatışma yönetimi süreçleri gibi beceri eğitimleri eğitimin çeşitli kademelerinde öğrencilerin ders programları içerisinde yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Problem çözme becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı, destekleyici, yenilikçi tutumların ve eğitim ortamlarının önemli olduğu dikkate alınarak, okullarda bu doğrultuda eğitim ortamları oluşturulması sağlanabilir.

Gelecekte öfke, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme becerisi ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılar için sunulan öneriler ise şunlardır:

- İlgili alan yazını incelendiğinde, ergenler üzerinde öfke, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme becerisi ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda konuyla ilgili benzer araştırmalar tekrarlanarak, farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilebilir
- Etkisiz problem çözme becerilerinin gelişmesini önleyici nitelikte ve aynı zamanda bu konuda bilinçlenmeyi sağlamak üzere özellikle okul öncesi ve ilköğretimde öğretmenlere, anne babalara ve akran gruplarına yönelik sosyal problem çözme beceri eğitimi programları hazırlanarak uygulanabilir.
- Öfke kontrolü, kişilerarası ilişkiler tarzı ve problem çözme becerisinin ölçülmesinde öğrencilerin kendi yaptıkları değerlendirmelerin dışında ebeveyn ve arkadaşların da değerlendirmeleri araştırmaya dâhil edilebilir.
- Ergenler üzerinde yapılan bu çalışma, farklı okul türleri üzerinde tekrarlanarak, buradan elde edilecek sonuçlar üzerinden karşılaştırmalar yapılabilir.
- Problem çözme becerilerini geliştirici eğitim programları ya da grup rehberlik çalışmaları düzenlenerek, bunların öfke kontrolünü ve olumlu kişilerarası ilişkileri artırmadaki etkisi incelenebilir.
- Problem çözme becerilerinin öfke kontrolü ve kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisini incelemek için deneysel çalışmalar artırılabilir ve izlem çalışmaları ile amaçlanan davranış değişikliklerinin ve verilen eğitimin etkiliği sınanabilir.

Bu araştırma bulgularının daha sonraki araştırmalar ile de sınanıp doğrulanırsa, risk grubu içerisinde yer aldıkları belirlenen gençlere yönelik olarak verilecek olan “problem çözme becerileri”, “iletişim becerileri” ve “öfkeyle başa çıkma becerileri” yönündeki eğitimler, koruyucu ruh sağlığı açısından çok önemli olacaktır. Bu tür eğitimlerin uygulanması ile gençlerin stresli olaylar karşısında problem çözme becerileri geliştirilerek, seçenekleri artırılabilir.

ÖZET

Çetinkaya Ş. Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi

Bu çalışma, lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolü üzerine etkisini belirlemek amacı ile planlanmış yarı-deneysel bir araştırma olup “ön test-son test, kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

Çalışma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Mimar Sinan Endüstri Meslek Lisesi 9. ve 10.’cu sınıf öğrencilerinden araştırma kriterlerine uyan ve gönüllü bir grup erkek öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada öğrencilere anket formu ve ölçekler uygulanmış, deney ve kontrol gruplarına dahil edilmiştir. Deney grubuna problem çözme terapisi temel alınarak oluşturulan sekiz oturumluk psikoeğitimsel içerikli bir program uygulanırken; girişimli kontrol grubuna plasebo etkisi yapacağı düşünülen ergenlik dönemi özellikleri konulu sekiz oturumluk bir eğitim verilmiş, girişimsiz kontrol grubuna ise herhangi bir girişim uygulanmamıştır. Deney ve girişimli kontrol grubuna uygulanan müdahale programı haftada bir gün olmak üzere ortalama 40 dakikalık oturumlardan oluşmuştur.

Eğitim öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Anket Formu, Problem Çözme Envanteri (PÇE), Çok Boyutlu Öfke Ölçeği(ÇBÖÖ) ve Kişilerarası Tarz Ölçeği (KTÖ) uygulanmış; birinci uygulama deneysel çalışma bittikten hemen sonra yapılmıştır. Her üç grubun 3 ay ve 6 ay sonra izlemleri yapılarak ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada problem çözme beceri eğitiminin lise öğrencilerinin problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile kişilerarası ilişkiler üzerine etkisi deneysel olarak sınanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerine uygulanan problem çözme eğitimi grup programının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, öfke kontrolünü sağlamada ve kişilerarası ilişkilerinin olumlu yönde gelişimi ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği görülmüştür. Araştırma bulguları var olan literatür ışığında tartışılmıştır.

Lise öğrencisi ergenlerde grup yaşantısı yoluyla uygulanan problem çözme eğitiminin yaşamlarına olumlu katkıda bulunacağı düşünülerek; problem çözme eğitimi programının lise öğrencilerinin kişilerarası iletişim ve problem çözme becerilerini geliştireceği; öfke duygusunu tanıyarak bu duyguyla baş edebilmelerinde etkili olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Erkek, Öfke, Kişilerarası İlişkiler, Problem Çözme.

SUMMARY

Çetinkaya Ş. Male adolescents in high school students the effect of problem-solving training in problem solving skills, interpersonal style and anger control

The study high school student who male adolescents of problem solving skills training problem-solving in, anger management, interpersonal styles, and designed with the purpose to determine the effect on the "pre-test and post-testthe control group pattern" work.

The study was carried out Mimar Sinan Industry Vocational High School from 9th and 10th class students appropriate for research criteria and male students on a group of volunteer in the academic year 2011-2012.

The study students to have been applied survey form and the scales, who have been included the experimental and control groups. The experimental group was created on the basis of problem-solving therapy, psychoeducational content of a program is implemented eight sessions; interference of the control group given characteristics of adolescence is supposed to act on the placebo effect in of eight training sessions, any initiative not apply the interference-free control group.

Students in the experimental and control groups before training is performed Questionnaire, Problem Solving Inventory (PSI), Multidimensional Anger Scale (MAS) and Interpersonal Style Inventory (KTO); the first application is conducted right after an experimental study.

The study have been tested experimentally of problem-solving skills training, high school students problem solving, anger-related behaviors and thoughts on the impact of interpersonal relationships. As a result of study group apply to high school students of problem solving skills training program to be effective in the development of students' problem-solving skills, which anger management in providing and of interpersonal relations a positive development and of this effect has continued to increase long-lasting. The research findings are discussed in the light of the existing literature.

Adolescents in high school students will contribute positively to the lives of considering to apply to problem solving skills training through group experience; of problem-

solving training program, of high school students will develop interpersonal communication and problem-solving skills; by recognizing feeling of anger can be said to will be effective cope with this feeling.

Keywords: Adolescents, Male, Anger, Interpersonal Relationships, Problem Solving.

KAYNAKLAR

Abromowitz I, Coursey R. Impact of an aducational support group on familiy participants who take of their schizophrenic relatives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1989;57(4).

Adams JF. Ergenliği anlamak. In: Dönmez A. (Eds). Ankara: İmge Yayınevi;1995.

Adelman R, McGee P, Power R, Hanson C. Reducing adolescent clients' anger in a residential substance abuse treatment facility. *Joint Commision Journal on Quality Patient Safety* 2005;31(6):7-325.

Ainsworth MD. Attachments beyond infancy. *American Psychologist* 1989;44(4):709-716.

Akdeniz M. Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2007.

Akgül H. Öfke denetimi eğitiminin ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 2000.

Akkoyun F. Transaksiyonel analize giriş, Ankara: Nobel Yayıncılık; 2007.

Akpınar Ş, Kelleci M. Şizofrenik hastalara uygulanan sorun çözme becerilerini geliştirme programının yaşam kalitesine etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi* 2008a;11(4):180-190.

Akpınar Ş, Kelleci M. Sorun çözme becerilerini geliştirme programının şizofrenik hastaların sosyal işlevsellik düzeylerine etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, Psikiyatride Derlemeler, Olgular ve Varsayımlar (RCHP)* 2008b;2(3-4):47-56.

Albayrak B, Kutlu Y. Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi* 2009; 2(3): 57-69.

Anderson JC, Linden W, Habra ME. The importance of examining blood pressure reactivity and recovery in anger provocation research. *Internatinal Journal of Psychophysiology* 2005; 57(3): 63-159.

Anderson WL, Mitchell SM, Osgood MP. Gauging the gaps in student problem-solving skills: assessment of individual and group use of problem- solving strategies using online discussions. *CBE-Life Sciences Education* 2008; 7: 254-262.

Ang R. Social problem-solving skills training: does it really work?. *Child Care in Practice* 2003; 9(1): 5-13.

Aras S, Günay T, Özcan S, Orçın E. İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2007; 8: 186-196.

Armağan Yıldız S. Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2003.

Armstead CA, Clark R. Assessment of self-reported anger expression in pre- and early-adolescent african americans: psychometric considerations. *Journal of Adolescence* 2002; 25: 365-371.

Arslan C, Deniz ME, Hamarta E. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2002; 31: 374-389.

Arslan C, Hamarta E, Arslan E, Saygın Y. Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online* 2010; 9(1): 379-388.

Avcı Aydınoglu F. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkileri ve cinsiyete göre öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye. 2009.

Avcı R. Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2006.

Averill JR. Studies on anger and aggression: implications for theories of emotion. *American Psychologist* 1983; 8: 1145-1160.

Aydın A. Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye. 1996.

Aydın B, İmamoğlu S, Yukay M. Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 21-23 Eylül 2005, İstanbul; 2005.

Aytek H. Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfke davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye. 1999.

Balat GU, Akman B. Lise öğrencilerinin psikolojik durumlarının sosyodemografik özelliklerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 2006; 13(1): 3-12.

Balkaya F, Şahin NH. Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2003; 14(3): 192-202.

Balkaya F. Çok boyutlu öfke ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı semptom gruplarındaki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 2000.

Bartholomew K, Horowitz LM. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology* 1991; 61: 226-244.

Basmacı Kılıç S. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye. 1998.

Batıgün AD. İntihar ile ilişkili bazı değişkenler: öfke/saldırıcılık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi* 2004; 12(2): 49-61.

Batıgün AD, Şahin NH. Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi* 2003; 18(51): 37-52.

Batıgün AD, Utku Ç. Bir Grup Gençte Yeme Tutumu ve Öfke Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 2006; 21(57): 65-78.

Batıgün AD, Şahin NH, Demirel EK. Bedensel hastalıkları olan bireylerde stres, kendilik algısı, kişilerarası tarz ve öfke ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2011; 22(4): 54-245.

Benson BA, Ivins J. Anger, depression and self-concept in adults with mental retardation. *Journal of Intellectual Disabilities Research* 1992; 36(2): 169-175.

Berglund E, Eriksson M, Westerlund M. Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal Of Psychology* 2005; 46: 485-491.

Berman WH, Sperling MB. Attachment and distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence* 1991; 20: 427-440.

Berscheid E. Interpersonal relationships. *Annual Review of Psychology* 1994; 3: 77-129.

Beşer Gördeles N, Çam O. Suça yatkın ergenlerde olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme programının etkinliğinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2009; 10: 226-232.

Bezci Ş. Youth in crisis: an eriksonian interpretation of adolescent identity in "franny". *Novitas-Royal* 2008; 2(1): 1-12.

Bıyık, N. Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel ve sosyal özellikleri, öfke eğilimleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye. 2004.

Bilge F. Danışandan hız alan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. 1996.

Blake CS, Hamrin V. Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youths: a review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 2007; 20(4): 209-221.

Blanchard-Fields F, Mienaltowski A, Seay Baldi R. Age differences in everyday problem-solving effectiveness: older adults select more effective strategies for interpersonal problems. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 2007; 62(1): 61-64.

Bornstein RF, Cecero JJ. Deconstructing dependency in a five-factor world: a meta-analytic review. *Journal of Personality Assessment* 2000; 74(2): 324-343.

Bostancı N, Çoban Ş, Tekin Z, Özen A. Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi* 2006; 14(3): 9-18.

Bozgeyikli H. Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kişiler arası ilişkilerde farkında olma düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya, Türkiye. 2001.

Bozkurt S, Çam O. Çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi* 2010; 47: 105-10.

Budak B. Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, Türkiye. 1999.

Bundy A. Anger management program effect on adolescents anger, aggression and perspective taking. Masters Thesis. Arizona State University 2001.

Canbuldu S. Çok boyutlu okul öfke envanteri'nin (the multidimensional school anger inventory) uyarılma çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Mersin, Türkiye. 2006.

Canel AN. Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2007.

Cautin RL, Overholser JC, Goetz P. Assessment of mode of anger expression in adolescent psychiatric inpatients. *Adolescence* 2001; 36(141): 163-171.

Cenkseven F. Öfke Yönetimi Becerileri Programının Ergenlerin Öfke Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi* 2003; 2(4): 153-167.

Chang EC. Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: some implications for theory and practice. *A Journal Of Clinical Psychology* 1998; 54(7); 953-962.

Clum GA, Febbraro GAR. Stres, social support, and problem-solving appraisal/skills: prediction of suicide severity within a college sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 1994; 16(1): 69-83.

Coleman JC, Hendry L. The nature of adolescence. Third Edition. London: Routledge; 1990.

Compano JP, Munakata T. Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence* 2004; 39(156): 64-757.

Compas BE, Hinden BR, Gerhardt CA. Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology* 1995; 46: 265-293.

Coon DW, Thompson L, Steffen A, Sorocco K, Gallagher-Thompson D. Anger and depression management: psychoeducational skill training interventions for women caregivers of a relative with dementia. *The Gerontologist* 2003; 43: 678-789.

Coşkun B, Çakmak D. Alkol ve madde bağımlılarının grup psikoterapisinde psikodramanın kullanılması. *Bağımlılık Dergisi*, 2005; 6(3): 103-110.

Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi 7. Basım; 2004.

Çam S, Tümkaya S. Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 2008; 5(2): 1-17.

Çapri B, Gökçakan Z. Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2008; 17(1): 135-154.

Çekici F. 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 Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2009.

Çelik G. Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin özellikleri. Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2007.

Çetinkaya Z, Er F, Kanık T, Doğaner M, Kaçmaz N, Üçok A. Yataklı psikiyatri servisinde psiko eğitsel grup uygulamasının etkinliğinin değerlendirilmesi. 2-6 Ekim 2001; İstanbul;2001. p. 64-71.

Çilingir A. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye. 2006.

Çivitçi A. Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 2006; 12(7): 27-39.

Çivitçi N. Çok boyutlu okul öfke ölçeği'nin türkçe' ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2007; 22(2): 99-109.

Çulha M, Dereli AA. Atılganlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi* 1987; 6(21): 124-127.

Dalkılıç M. Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir, Türkiye. 2006.

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

Daniel SS, Goldston DB, Erkanli A, Joseph C, Franklin JC, Mayfield AM. Trait anger, anger expression, and suicide attempts among adolescents and young adults: a prospective study. *J Clin Child Adolesc Psychol* 2009; 38(5): 661-671.

Deffenbacher JL, Filetti LB, Lynch RS, Dahlen ER, Oetting ER. Cognitive behavioral treatment of high anger drivers. *Behavioral Research and Therapy* 2002; 40(8): 895-910.

Deffenbacher JL, Lynch RS, Filetti LB, Dahlen ER, Oetting ER. Anger, aggression, risky behavior, and crash-related outcomes in three groups of drivers. *Behavioral Research and Therapy* 2003; 41: 333-349.

Deffenbacher JL, Stark RS. Relaxation and cognitive-relaxation treatments of general anger. *Journal of Counseling Psychology* 1992; 39(2): 158-167.

Deffenbacher JL, Thwaites GA, Wallace TL, Eugene RO. Social skills and cognitive-relaxation approaches to general anger reduction. *Journal of Counseling Psychology* 1994; 41: 386-396.

Demir HK, Dereboy F, Dereboy Ç. Gençlerde kimlik bocalaması ve psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2009; 20(3): 227-235.

Deniz ME, Kesen NF, Üre Ö. Yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin sürekli öfke ve öfke tarzı düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2006; 6(1): 133-159.

Del Vecchio T, O'Leary KD. Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review* 2004; 24: 15-34.

Digiuseppe R, Tafrate RC. A comprehensive treatment model for anger disorders. *Psychotherapy* 2001; 38(3): 262-271.

Dixon WA, Heppner PP, Anderson, WP. Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. *Journal of Counseling Psychology* 1991; 38(1): 51-56.

Down R, Willner P, Watts L, Griffiths J. Anger management groups for adolescents: a mixed methods study efficacy and treatment preferences. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 2011; 16(1): 33-52.

Duran Ö, Eldeklioğlu J. Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005; 25(3): 267-280.

D' Zurilla TJ, Chang EC. The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research* 1995; 19(5): 547-562.

D' Zurilla TJ, Chang EC, Sanna L. Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal Of Social Psychology* 2003; 22: 424-440.

D' Zurilla TJ, Goldfried MR. Problem solving and behavior modification. *Journal Of Abnormal Psychology* 1971; 78: 107-126.

D' Zurilla TJ, Maydeu-Olivares A, Kant GL. Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences* 1998; 25(2): 241-252.

D' Zurilla TJ, Nezu AM. Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory: a psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1990; 2: 56-163.

D' Zurilla TJ, Nezu AM. Problem solving therapy: a positive approach to clinical intervention. 3rd Ed. Springer Publishing Company; 2007.

D' Zurilla TJ, Nezu A. Social problem solving in adults, *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* 1982; 1: 202-274.

D' Zurilla, TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Social Problem Solving: Theory and Assessment. In: Chang EC, D' Zurilla TJ, Sana LJ. (Eds), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Washington DC: American Psychological Association; 2004. p. 3-27.

Duy B. Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 2003.

Eccless JS, Midgley C, Wigfield A, Buchanan CM, Reuman D, Flanagan C, Maclver D. Development during adolescence, the impact of stage environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist* 1993; 48: 90-101.

Erkmen N. Geşalt terapisi: İçimizdeki çocuk. İstanbul: Mart matbaacılık;1996. p. 19-26.

Erol N, Şimşek Z, Münir K. Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: challenges and hope in the twenty-first century. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2010; 19: 113-124.

Erözkan A. Lise Öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009a ;21: 543-551.

Erözkan A. Öfke ile başa çıkma: bilişsel davranışçı terapilere dayalı bir program. *Milli Eğitim* 2006; 171: 55-66.

Erözkan A. Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 2009b; 26: 56-66.

Eskin M. Sorun çözme terapisi. Ankara: HYB Basım Yayın; 2009.

Eskin M. Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri* 2000; 3: 228-234.

Eskin M, Ertekin K, Demir H. Efficacy of a problem solving therapy for depression and suicide potential in adolescents and young adults. *Cogn Ther Res* 2008; 32: 227-245.

Eskin M, Ertekin K, Harlak H, Dereboy Ç. Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2008; 19(4): 382-389.

Fava M, Anderson K, Resenbaum JF. Anger attacks: possible variants of panic and major depressive disorders. *Am J Psychiatry* 1990; 147: 867-870.

Fleming GF. The mental health of adolescents-assessment and management. Reprinted from *Australian Family Physician* 2007; 36(8): 588-593.

Folkman S, Lazarus RS, Gruen RJ, De Longis A. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology* 1986; 50(3): 571-579.

Fong J. Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama&Sociometry* 2006; 59(3): 99-108.

Frauenknecht M, Black DR. "Social problem solving inventory for adolescents (spsı-a): development and psychometric evaluation". *Journal of Personality Assessment* 1995; 64: 522-539.

Franzoi SL, Davis MH. Adolescent self-disclosure and loneliness: private self- consciousness and parental influences. *Journal of Personality and Social Psychology* 1985; 48: 768-780.

Geçtan E. *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2010.

Gelbal S. Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1991; 6: 24-28.

Genç AB. Ergenlerde bilişsel çarpıtmaların, anne baba ilişkilerinin ve bazı kesitsel değişkenlerin utangaçlığı yordaması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara, Türkiye. 2008.

Genç H. Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir, Türkiye. 2007.

Gilmour K. An anger management programme for adults with learning disabilities. *International Journal of Language and Communication Disorders* 1998; 33: 403-408.

Gispert M, Wheeler K, Marsh L, Davis M. Suicidal adolescents: factors in evaluation. *Adolescence* 1985; 20(80): 753-762.

Gouze KR. Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *J Abnorm Child Psychol* 1987; 15(2): 181-97.

Goodwin RD. Association between coping with anger and feelings of depression among youths. *American Journal of Public Health* 2006; 96(4): 664-669.

Gorski TT. *Problem solving group therapy: a group leader's guide for developing and implementing group treatment plans*. Herald House/Independence Pres; 2003.

Göçener D. Üniversite öğrencilerinin güvenli bağlanma düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiler. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. 2010.

Gök M. Aile içi şiddet ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2009.

Gökbüzoğlu B. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye. 2008.

Göner P. Evre I-II meme kanseri tanısı alan hastalara uygulanan problem çözme eğitiminin anksiyete, depresyon, umutsuzluk ve baş etme biçimine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 1999.

Greening Leilani. Adolescent Stealers and Nonstealers Social Problem Solving Skills. *Adolescence* 1997; 125(32): 51-55.

Grunbaum JA, Jernan SW, Closen CM. The association between anger and hostility and risk factors for coronary heart disease in children and adolescents: a review. *Ann Behav Med* Spring 1997; 19(2): 179-89.

Grover KE, Green KL, Pettit JW, Monteith LL, Garza MJ, Venta A. Problem solving moderates the effects of life event stress and chronic stress on suicidal behaviors in adolescence. *Journal Of Clinical Psychology* 2009; 65(12): 1281-1290.

Gudlaugsdottir GR, Vilhjalmsón R, Kristjansdottir G, Jacobsen R, Meyrowitsch D. Violent behaviour among adolescents in Iceland: a national survey. *International Journal of Epidemiology* 2004; 33: 1046-1051.

Guerra Nancy G. Ronald G. Slaby. Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. intervention. *Developmental Psychology* 1990; 26: 269-277.

Gül SK, Güneş İD. Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2009; 11(1): 79-101.

Hagiliassis N, Gülbenkoğlu H, Marco DM, Young S, Hodso A. The anger management project: a group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 2005; 30(2): 86-96.

Hamamcı Z. Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş psikodrama uygulamasının kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve temel inançlar üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. 2002.

Hamamcı Z. Integrating psychodrama and cognitive behavioral therapy to treat moderate depression. *The Arts in Psychotherapy* 2006; 33(3): 199-207.

Hamburg DA, Takanishi R. Preparing for life: the critical transition of adolescence. *Am Psychol* 1989; 44: 825-827.

- Hazaleus SL, Deffenbacher JL. Relaxation and cognitive treatments of anger. *J Consult Clin Psychol* 1986; 54: 222-226.
- Hecker B. Frustration tolerance, aggression and intervention methods for a population of non institutionalized offenders. United States University of Maryland Doctoral Dissertation 1978.
- Heppner PP, Anderson WP. The relationship between problem solving self-appraisal&psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research* 1985; 4: 415-427.
- Heppner PP, Baker CE. Application of problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 1997; 29(4): 129-143.
- Heppner PP, Cook SW, Strozier AL, Heppner MJ. An investigation of coping styles and gender differences with farmers in career transition *Journal of Counseling Psychology* 1991; 38(2): 167-174.
- Heppner PP, Krauskopf CF. An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist* 1987; 15: 371-447.
- Heppner PP, Neal GW. Problem solving training as prevention with college students. *The Personal and Guidance Journal* 1984: 514-519.
- Heppner PP, Peterson CH. The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology* 1982; 29: 66-75.
- Heppner PP, Stephen WC, Strozier AL, Heppner MJ. An investigation of coping styles and gender differences with farmers in career transition. *Journal of Counseling Psychology* 1991; 38(2): 167-174.
- Heppner PP, Witty TE, Dixon WA. Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives. *The Counseling Psychologist* 2004; 32(3): 466-472.
- Herrmann DS, McWhirter JJ. Anger and aggression management in young adolescents; an experimental validation of the SCARE program. *Education And Treatment of Children* 2003; 26(3): 273-302.
- Hirschfeld RM, Klerman GL, Gough HG, Barrett J, Korchin SJ, Chodoff P. A measure of interpersonal dependency. *Journal of Personality Assessment* 1977; 41(6): 610-618.
- Horowitz LM, Locke KD, Morse MB, Vaikar SV, Dryer DC, Tarnow E, Ghannam J. Self derogations and the interpersonal theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 1991;61(1):68-79.
- Horowitz LM, Rosenberg SE, Bartholomew K. Interpersonal problems, attachment styles and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1993; 61(4): 549-560.
- Hortaçsu N. İnsan İlişkileri. Ankara: İmge Kitabevi; 1997.

Hyun MS, Nam KA, Kang HS. The effects of cognitive behavioral anger management program on self-consciousness and anger in Korean military man. *Taehan Kanho Hakhoe Chi* 2006; 36(6): 84-1076.

Ingraham LJ, Wright TL. A social relations model test of Sullivan's anxiety hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 1987; 52(6): 1212-1218.

İmamoğlu SE. Genç yetişkinlerinde kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2008.

Jaffee WB, D' Zurilla TJ. Personality, Problem solving, and adolescent substance use *Behavior Therapy* 2009; 40: 93-101.

Joffe RD, Dobson KS, Fine S, Marriage K, Haley G. Social problem-solving in depressed, conduct-disordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1990; 18(5): 565-575.

Kanoğlu E. Lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ve öfke ifadelerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye. 2008.

Kaplan A. Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir, Türkiye. 2007.

Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım; 2005.

Karataş P. Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Mersin, Türkiye. 2008.

Karataş Z. Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2009; 26: 12-24.

Karataş Z, Gökçakan Z. Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2009; 20(4): 357-366.

Karlı A. Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve psikosomatik bozukluklar. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı/Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. 2008.

Katkat D. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye. 2001.

Kelleci M. Birinci basamak sağlık hizmetlerinde kadınların sorun çözüme becerilerini geliştirmenin depresif semptomlara etkisi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye. 2003.

Kellner MH, Bry BH. The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence* 1999; 34(136): 645-651.

Kellner MH, Tutin J. A school based anger-management program for developmentally and emotionally disabled high school students. *Adolescence* 1995; 30(120): 813-825.

Keltikangas-Jarvinen L. Aggressive problem-solving strategies, aggressive behaviour and social acceptance in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 2002; (34): 279-287.

Kerr MA, Schneider BH. Anger expression in children and adolescents: a review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review* 2008; 28: 559-577.

Kesebir S, Kavzoğlu SÖ, Üstündağ MF. Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 2011; 3(2): 321-342.

Keskin G, Çam O. Ergenlerin ruhsal durumları ve anne baba tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2008; 9: 139-147.

Kobak R, Sceery A. Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development* 1988; 59: 135-146.

Koç M. Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2004; 17(2): 231-256.

Koç V. Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı/Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. 2008.

Koçak E. Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Adana, Türkiye. 2008.

Korkut F. Lise öğrencilerinin problem çözüme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2002; 22: 177-184.

Kökdemir H. Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka* 2004; 3(12): 7-10.

Köknel Ö: Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi; 1982.

Kızmaz Z. Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2006; 30(1): 47-70.

Kulaksızıoğlu A. Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2002.

Kulaksızoğlu A. Gençlik çağı ve ülkemizde gençlik sorunları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 1990; 1: 133-144.

Küçük L, Işıl Ö. Diyaliz hastalarına uygulanan sorun çözme eğitiminin depresyon düzeylerine ve sorun çözme becerilerine etkisi. Türkiye Klinikleri Dergisi 2008; 42-74.

Lamb J, Pusker KR. School-based adolescent mental health project survey of depression, suicidal ideation and anger. Journal of Children and Adolescent Psychiatry and Mental Health Nursing 1991; 4(3): 101-104.

Lamb JM, Pusker KR, Sereika S, Patterson K, Kaufmann JA. Anger assessment in rural high school students. J Sch Nurs 2003; 19(1): 30-40.

Lavalle OI, Grenyer BFS, Graham L. Does prior training and staff occupation influence knowledge acquisition from an aggression management training program?. International Journal of Mental Health Nursing 2002; 11: 233-239.

Lazarus RS. Stress and emotion: a new synthesis. New York: Springer Publishing; 1999.

Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer; 1984.

Lench HC. Anger management: diagnostic differences and treatment implications. J Soc Clin Psychol 2004; 23: 512-531.

Lochman JE. Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: three-year follow-up and preventative effects. Journal of Consulting and Clinical Psychology 1992; 60(3): 426-432.

Lopez FG, Thurman CW. High- trait and low-trait angry college students: a comparison of family environments. Journal of Counseling and Development 1993;71(5): 524-527.

Lorr M. Development of interpersonal style inventory. Journal of Research in Personality 1986; 20: 107-144.

Lutwak N, Panish JB, Ferrari JR, Razzino BE. Shame and guilt and their relationship to positive expectations and anger expressiveness. Adolescence 2001; 36(144): 641-654.

Mahon NE, Yarcheski A, Yarcheski TJ. Positive and negative outcomes of anger in early adolescents. Research in Nursing & Health 2000; 23: 17-24.

Maiuro RD, Sullivan MJ, Michael MC, Vitaliano PP. Anger, hostility, and depression in assaultive vs. suicide attempting males. Journal Of Clinical Psychology 1989; 45(4): 531-541.

Markus H, Nurius P. Possible selves. American Psychologist 1986; 41: 954-969.

Martin R, Watson D, Wan CK. A three-factor model of trait anger: dimensions of affect, behavior, and cognition. Journal of Personality 2000; 68(5): 869-897.

Matlin SL, Molock SD, Tebes JK. Suicidality and depression among african american adolescents: the role of family and peer support and community connectedness. American Journal Of Orthopsychiatry 2011; 81(1): 108-117.

Maydeu-Olivares A, D' Zurilla TJ. A factor analytic study of the social problem solving inventory: an integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research* 1996; 20: 115-133.

Maydeu-Olivares A, Rodriguez-Fornells A, Gómez-Benito J, D' Zurilla TJ. Psychometric properties of the spanish adaptation of the social problem-solving inventory-revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences* 2000; 29: 699-708.

McGuire J. What is problem solving; a review of theory, research and applications. *Criminal Behavior and Mental Health* 2001; 11: 210-235.

Medalia A, Hanni D, Gans SW. Treating problem solving deficits on an acute care psychiatric inpatient unit. *Psychiatry Research* 2000; 97: 79-88.

Milosevic V. Psychodrama and the war: therapists' dilemmas and challenges in work with an experiential educational psychodrama group. *International Journal of Psychotherapy* 2000; 5(2): 167-173.

Miotto P, Pollini B, Restaneo A, Favaretto G, Preti A. Aggressiveness, anger, and hostility in eating disorders. *Comprehensive Psychiatry* 2008; 49: 364-373.

Morsünbül Ü. Ergenlikte kimlik gelişimini açıklayan yaklaşımlar/modeller: ergen ruh sağlığı açısından sonuçları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 2010; 17(2): 105-111.

Mundy J. Developing anger and aggression control in youth in recreation and park systems, *Parks and Recreation* 1997; 32(3): 62-69.

Nakona K. Effects of two self control procedures on modifying type a behavior. *Journal of Clinical Psychology* 1990; 46(5): 652-657.

Nezu AM. Cognitive appraisal of problem solving effectiveness: relation to depression and depressive symptoms. *J Clin Psychol* 1986; 42(1): 8-42.

Nezu AM. Differences in psychological distress between effective and in effective problem solvers. *Journal Of Counseling Psychology* 1985; 32(1): 135-138.

Nezu AM. Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy* 2004; 35: 1-33.

Nezu AM, Nezu MN. Problem solving therapy. *Journal of Psychotherapy Integration* 2001; 11: 187-205.

Nickel MK, Krawczyk J, Nickel C, Forthuber P, Ketler C, Leiberich P, Muehlbacher M, Tritt K, Mitterlehner FO, Lahmann C, Rother WK, Loew TH. Anger, interpersonal relationships, and health-related quality of life in bullying boys who are treated with outpatient family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with 1 year of follow-up. *Pediatrics* 2005; 116(2): 247-254.

Nickel M, Luley J, Krawczyk J, Nickel C, Widerman C, Lahman C, Muehlbacher M, Forthuber P, Ketler C, Leiberich P, Tritt K, Mitterlehner F, Kaplan P, Gill FP, Rother W, Loew T.

Bullying girls-changes after brief strategic family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with one-year follow-up. *Psychotherapy and Psychosomatics* 2006; 75: 47-55.

Öğülmüş S. Ben sorun çözebilirim: kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Babil Yayıncılık; 2004.

Özatça A. Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, Türkiye. 2009.

Öz S, Aysan F. Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences* 2011; 3(1): 343-369.

Özkök A. Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2005; 28: 159-167.

Özlek S. Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 2003.

Özmen A. Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2006; 30(2): 175-185.

Özmen Kaymak S. Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2004; 37(2): 27-39.

Öztan, N. Kişiler arası ilişkiler tarzı ölçeği geçerlik ve güvenirliği: bir ön çalışma. VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. 1994.

Öztürk O. Ruh sağlığı ve bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri; 2008.

Pakaslahti L. Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial problem solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development* 2002; 26(2): 137-144.

Pakaslahti L, Keltikangas L. Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality* 1998; 10(4): 249-261.

Park I, Kim PY, Cheung R, Kim M. The role of culture, family processes, and anger regulation in korean american adolescents adjustment problems. *Am J Orthopsychiatry* 2010; 80(2): 258-266.

Park YJ, Ryu H, Han KS, Kwon JH, Kim HK, Kang HC, Yoon JW, Cheon SH, Shin H. Anger, anger expression, and suicidal ideation in korean adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing* 2010; 24(3): 168-177.

Parman T. Ergenlik: bir giriş yazısı. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji* 1997; 4(5): 7-8.

Perinpanayagam KS. Dynamic approach to adolescence. *British Medical Journal* 1978; 1: 347-348.

Polat RH, Tümkaya S. Sınıf ğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyaına göre problem zme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 2010; 9(1): 346-360.

Puskar K, Ren D, Bernardo LM, Haley T, Kirsti H, Stark KH. Anger correlated with psychosocial variables in rural youth. *Issues Compr Pediatr Nurs* 2008; 31(2): 71-87.

Revheim N, Schechter I, Kim D, Silipo G, Allingham B, Butler P, Javit DC. Neurocognitive and symptom correlates of daily problem-solving skills in schizophrenia. *Schizophr Res* 2006; 83: 237-245.

Roberts D. Effective communication. *CVJ* 2011; 52: 457-460.

Robins S, Novaco RW. Systems conceptualization and treatment of anger. *Journal Clinical Psychology* 1999; 55(3): 325-337.

Roccas S, Sagiv L, Schwartz SH, Knafo A. The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin* 2002; 28: 789-801.

Rollin SA, Ulrey-Kaiser C, Potts I, Creason A H. A school-based violence prevention model for at risk eighth grade youth. *Psychology in the School* 2003; 40(4): 403-416.

Rose J, Loftus M, Flint B, Carey L. Factors associated with the efficacy of a group intervention for anger in people with intellectual disabilities. *British journal of clinical psychology* 2005; 44(3): 17-305.

Rusbult CE, Verette J, Whitney GA, Slovik LF, Lipkus I. Accommodation processes in close relationships: theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* 1991; 60: 53-78 .

Sadler P, Woody E. Is who you are who you're talking to? Interpersonal style and complementarity in mixed-sex interactions? *Journal of Personality and Social Psychology* 2003; 84(1): 80-96.

Salmivalli C, Isaacs J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development* 2005; 76(6): 1161-1171.

Sarı H. Lise yöneticilerinin sorun zmede yaratıcılığı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye. 1998.

Savaşır I, Hisli şahin N. Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan lekler. Ankara; Türk Psikologlar Derneği Yayınları; 1997. p. 79-85.

Saymaz İ. Üniversite ğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2003.

Sayıl M, Güre A, Uçanok Z. Ergenliğe geçişte bilgilendirmenin ergenin bilgi düzeyi ve benlik algısına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 2002; 17(50): 47-58.

Saygılı H. Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye. 2000.

Serin NB, Genç H. Öfke yönetimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim* 2011; 36(159): 236-254.

Sezen G, Paliç G. Lise Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World* 2012; 2(1): 89-95.

Sezer Ö. Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010; 7(1): 1-19.

Singer M, Anglin T, Song L, Lunghofer L. Adolescents exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Jama* 1995; 273: 477-482.

Siyez DM. Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Eğitim Dergisi* 2006; 14(2): 413-420.

Smeijsters H, Cleven G. The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry: results of a qualitative inquiry. *The Arts in Psychotherapy* 2006; 33(1): 37-58.

Speckens AE, Hawton K. Social problem solving in adolescents with suicidal behavior: A Systematic Review *Behaviour* 2005; 35(4): 365-87.

Spiegler MD, Guevremont DC. Contemporary behavior therapy. 4nd Ed. Belmont: Wadsworth; 2003.

Sonmaz S. Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2002.

Sofronoff K, Attwood T, Hinton S, Levin I. A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2007; 37(7): 1203-1214.

Söylemez S. Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2002.

Sukhodolsky DG, Golub A, Stone EC, Orban L. Dismantling anger control training for children: a randomized pilot study of social problem solving versus social skills training components. *Behaviour Therapy* 2005; 36(1): 15-24.

Sukhodolsky DG, Kassinove H, Gorman BS. Cognitive behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 2004; 9(3): 247-269.

Suldo SM, Shaunessy E, Thalji A, Michalowski J, Shaffer E. Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: group differences and associations with adjustment. *Adolescence* 2009; 44(176): 48-925.

Sungur N. *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları; 1997.

Sungur N. Yaratıcı sorun çözme programının etkinliği-EYT öğrencilerine ilişkin bir deneme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye. 1998.

Soykan Ç. Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi* 11(2): 19-27.

Strough J, Patrick JH, Swenson LM, Cheng S, Barnes KA. Collaborative everyday problem solving: Interpersonal relationships and problem dimensions. *Aging and Human Development* 2003; 56: 43-66.

Söylemez S. Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye. 2002.

Şahin NH, Batıgün AD. Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskini belirlemeye yönelik bir modelin sınanması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2009; 20(1): 28-36.

Şahin NH, Batıgün AD, Koç V. Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2011; 22(1): 17-25.

Şahin NH, Çeri Ö, Düzgün G, Ergün H, Karşlı E, Koç V, Örfü P, Uzun C. Kişilerarası tarz ölçeği: geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. 2007.

Şahin NH, Şahin N, Heppner P. Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy Research* 1993; 17: 379-396.

Şahin NH, Onur A, Basım N. İntihar olasılığının, öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik ile yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi* 2008; 23(62):79-88.

Tambağ H, Öz F. Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi* 2004; 13(1): 11-21.

Tangney JP, Wagner P, Fletcher C, Gramzov R. Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self reported aggression. *Journal of Personality & Social Psychology* 1992; 62(4): 669-675.

Tangney JP, Wagner P, Hill-Barlow D. Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology* 1996; 70: 797-809.

Taylan S. Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlik çalışmaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. 1990.

Taylor TK, Eddy M, Biglan A. Interpersonal skills training to reduce aggressive and delinquent behavior: limited evidence and the need for an evidence based system of care. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1999; 2(3): 169-182.

Tekinsav Sütçü GS. Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye. 2006.

Togan SS. Ergenlerde öfke değerlendirme ölçeği (adolescent anger rating scale-aars)'nin türkçe versiyonu. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye. 2005.

Tümkaya S, Çelik M, Aybek B. Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010; 2: 163-168.

Türkbay T, Özcan C, Doruk A, Sekmen K. Ergenlerdeki kimlik bocalaması üzerine cinsiyetin etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 2005; 12(2): 69-74.

Torun S. Akran baskısı düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin karar stratejilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı), Ankara, Türkiye. 2007.

Türkçapar H, Güriz O, Özel A, Işık B, Örsel DS. Antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda öfke ve depresyonun ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2004; 15(2): 119-124.

Ulusoy Y, Durmuş E. Kişilerarası bağımlılık eğiliminin beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011; 12(2): 1-21.

Uzamaz F. Sosyal beceri eğitiminin lise öğrencilerinin liseler arası ilişkiler düzeyi üzerine etkisi. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye. 2000.

Ünsal Y. Problem çözmedeki anlam karmaşası. *Eğitim Dergisi* 2010; 28.

Üstün B, Yavusarslan F. Öfkenin Gücü. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1995; 2: 42-46.

Valizadeh S, Ozouni Davaji RB, Nikamal M. The effectiveness of anger management skills training on reduction of aggression in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010; 5: 1195-1199.

Varan A. Ergenlik dönemi ile ilgili bazı temel araştırmalar. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları* 1997; 2(3): 313-324.

Voltan N. Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri. Ankara: Nobel Yayın ;2012.

Waller G, Babbs M, Milligan R, Meyer C, Ohanian V, Leung N. Anger and core beliefs in the eating disorders. *International Journal Of Eating Disorders* 2003; 34(1): 118-124.

Wiggins JS, Trobst KK. Prospects for the assessment of normal and abnormal interpersonal behavior. *J Pers Assess* 1997; 8(1): 26-110.

Williams S, Waymouth CM, Lipman E, Mils B, Evans P. Evaluation of a children's temper-taming program. *Canadian Journal of Psychiatry* 2004; 49(9): 607-612.

Wilson GS, Pritchard ME, Revalee B. Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *Journal of Adolescence* 2005; 28: 369-379.

Wilson SJ, Lipsey MW. School-based interventions for aggressive and disruptive behavior update of a meta-analysis. *Am J Prev Med* 2007; 33(2): 130-143.

Wiseman H, Metz E, Barber JP. Anger, guilt and intergenerational communication of trauma interpersonal narratives of second generation holocaust survivors. *Am J Orthopsychiatry* 2006; 76(2): 176-84.

Yaman S, Yalçın N. Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının problem çözme ve öz- yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005; 29: 229-236.

Yavuzer Y, Üre Ö. Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010; 24: 389-405.

Yazgan İnanç B, Bilgin M, Kılıç Atıcı M. Gelişim psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi Adana: Pegem Akademi; 2010.

Yıldırım A, Hacıhasanoğlu R, Karakurt P, Türkleş S. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 2011; 8(1): 905-921.

Yıldız Armağan S, Eşkisü M. Problem çözme becerisini geliştirme programının 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011; 13(1): 189-206.

Yılmaz N. Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. 2004.*

ÖZGEÇMİŞ

Ad:	Şerife
Soyad:	ÇETİNKAYA
Doğum Yeri:	Bozdoğan
Doğum Tarihi:	01.10.1985
Görev Yeri:	Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Psikiyatri Servisi AYDIN
Yabancı Dil:	İngilizce
E-Posta Adresi	serife1233@gmail.com

Tarih	Eğitim
2002-2007	Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu (Lisans)
2010-.....	Adnan Menderes Üniversitesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği (Yüks Lisans)
Varsa, İyi Klinik Uygulamalar Kapsamında Aldığı Eğitimler.	
05-09 Ekim 2010	46. Ulusal Psikiyatri Kongresi 05-09 Ekim 2010 İzmir
05-09 Ekim 2010	46. Ulusal Psikiyatri Kongresi “Adli Psikiyatri Kursu” 05-09 2010 İzmir
25-28 Kasım 2010	3.Toplum Ruh Sağlığı Günleri “Toplum Temelli Ruh Sağlığı Modeli ve Uygulamaları” Sempozyumu 25-28 Kasım 2010 Bolu
19-21 Mayıs 2011	V. Işık Savaşır Klinik Psikoloji Sempozyumu “Biyoloji Kavşağında Klinik Psikoloji” 19-21 Mayıs 2011 Aydın
19-21 Mayıs 2011	V. Işık Savaşır Klinik Psikoloji Sempozyumu “Psikodrama Yaşantı Grubu-Yakın İlişkiler” Çalışma Grubu” Aydın
22-24 Eylül 2011	I.Uluslararası V.Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi 22-24 Eylül 2011 İstanbul
22-24 Eylül 2011	I.Uluslararası V.Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi “Psikososyal Beceri Eğitimi Programı” İstanbul
4-7 Ekim 2012	II. Uluslar arası VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi 4-7 Ekim 2012 Erzurum
5-6 Ekim 2012	II. Uluslar arası VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi “ Bilişsel Davranışçı Terapi Kursu” Erzurum
İş Tecrübesi	
2007-2008	Özel Bahat Halk Hastanesi Acil Servisi (Hemşire)
2008-2010	Özel Ethica İncirli Hastanesi Ameliyathane (Hemşire)
2010-2011	Surp Pirgiç Ermeni Hastanesi Ameliyathane (Hemşire)
2011-DevamEdiyor	Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Servisi (Hemşire)
Varsa, Saha Görevlisi Olarak Katıldığı Klinik Araştırmalar	
2011	Adana F, Arslantaş H, Ergin F, Çabuk M, Çetinkaya Ş, Adıyaman Ö. Sexuality in elderly in the of a group university students. Esslingen, 11-15-07-2011. Almanya.
2012	Çetinkaya Ş, Adana F. Lise Öğrencisi Ergenlerin Tanımlayıcı Özellikleri İle Öfke İfade Biçimleri ve Problem Çözme Becerileri İlişkisi
2012	Çetinkaya Ş, Sarıyar B, Çabuk M, Arslantaş H. Bir Psikiyatri Kliniğinde

	Olgu Sunumuna Çıkan Hastaların Fonksiyonel Sağlık Örüntüleri Modeli ve NANDA Tanılarına Göre Hemşirelik Tanılarının Değerlendirilmesi
--	--

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sırasında benimle tüm bilgi ve deneyimini paylaşan, bana son derece özgür ve destekleyici bir çalışma ortamı sunan, çalışmanın tüm şamalarında değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen ve bana her zaman cesaret veren, rahatlatan tavrıyla karşılaştığım sorunları çözmeme kolaylaştıran, ilgisini eksik etmeyen; çalışma disiplinini ve derin bilimsel yaklaşımını örnek aldığım değerli hocam, tez danışmanım; Yard. Doç. Dr. Filiz ADANA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince ufkumu açan, birikimlerini paylaşarak beni zenginleştiren sayın hocalarım, Doç. Dr. Fatma DEMİRKIRAN ve Doç. Dr. Hülya ARSLANTAŞ'a teşekkürlerimi bildiririm.

Çalışmamın tüm aşamalarında yaşadığım sıkıntı ve mutlulukları benimle paylaşan, verdikleri destek ve içten arkadaşlıklarıyla her zaman yanımda olan başta Pelin ŞAHİN'e, bu sayfaya yazmakla isimlerini sığdıramayacağım sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama aşamasında benimle iş birliği yapan, okulun her türlü olanağını kullanımıma açan Mimar Sinan Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürü Sayın Muzaffer MORAN'a, Müdür Yardımcısı Sayın Ali KARAGÖZ, Lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin tümüne teşekkürlerimi iletirim.

Yaşamıma girdiği andan beri gösterdiği sonsuz anlayışla bana destek olan, bana güvenen ve güven veren, çalışmamın en zor ve en stresli aşamalarında dahi ilgisi, desteği, sabrı, sevgisi, hoşgörüsü ve en önemlisi varlığıyla yanımda olan ve hayatım boyunca da olmasını istediğim Altan ÖZTABAN'a en içten ve sevgi dolu teşekkürlerimi sunarım.

Ve bana her zaman güvenen ve güven veren, bugünlere gelmemde karşılığı ödenemez emekleri bulunan, çalışmamın her anında sonsuz sevgisini hissettiğim, yaşamımdaki ilk ve en önemli bağlanma figürüne; ANNEME, BABAMA ve KARDEŞLERİME teşekkür ederim.

Çizelge 1.1. Araştırmanın çalışma planı

DENEY GRUBU	GİRİŞİMLİ KONTROL GRUBU	GİRİŞİMSİZ KONTROL GRUBU
(Ölçeklerin Uygulanması) ✓ Anket Formu ✓ Problem Çözme Envanteri ✓ Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ✓ Kişilerarası Tarzı Ölçeği	(Ölçeklerin Uygulanması) ✓ Anket Formu ✓ Problem Çözme Envanteri ✓ Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ✓ Kişilerarası Tarzı Ölçeği	(Ölçeklerin Uygulanması) ✓ Anket Formu ✓ Problem Çözme Envanteri ✓ Çok Boyutlu Öfke Ölçeği ✓ Kişilerarası Tarzı Ölçeği
1. OTURUM 1. Tanışma 2. Tanıtıcı Kısa Konuşma 3. Üyelerin grup amacını ve sürecini kavraması 4. Grup kurallarının tartışılması ve grup sözleşmesinin imzalanması 5. Sorun Yönelimi Nedir? 6. Olumlu sorun yönelimine sahip kişilerin özellikleri nelerdir? 7. Olumsuz sorun yönelimine sahip kişilerin özellikleri nelerdir? 8. Ev Ödevi	1. OTURUM 1. Ergenlik dönemi tanımı 2. Ergenlik döneminin genel özellikleri nelerdir?	-
2. OTURUM 1. Öfkeyle ilgili problemlerin ve yaşanan problem durumların ifade edilmesi 2. Kişilerarası ilişkilerde yaşanan problem durumların ifade edilmesi 3. Ev Ödevi	2. OTURUM 1. Ergenlik dönemi fiziksel özellikleri	-
3. OTURUM 1. Düşünce-Duygu-Davranış arasındaki bağlantıların kavranması 2. Davranışın ardından gelebilecek sonuçların kavranması . Ev Ödevi	3. OTURUM 1. Ergenlik dönemi duygusal özellikleri	-
4. OTURUM 1. Sözsüz iletişimle ilgili alıştırmalar 2. ‘Ben dili’ ve ‘Sen dili’ nin tanımlanması 3. ‘Ben dili ve ‘Sen dili’ nin rol yapıları uygulanması 4. Ev ödevi	4. OTURUM 1. Ergenlik döneminde görülebilecek ruhsal sıkıntılar	-

DENEY GRUBU	GİRİŞİMLİ KONTROL GRUBU	GİRİŞİMSİZ KONTROL GRUBU
5. OTURUM 1. Gerçekçi olmayan ya da hatalı düşünceleri fark etmek 2. Kayıt tutmayı öğrenme(3 sütun tekniğinin öğrenilmesi) 3. Ev ödevi	5.OTURUM 1. Ergenlik dönemindeki gençlerle anne-baba-arkadaş ilişkileri	-
6. OTURUM 1. Düşüncelerinin neden hatalı olduğunu sorgulayabilme 2. Alternatif düşünce bulma ve kayıt tutma 3. Ev ödevi	6. OTURUM 1. Ergenlik dönemi davranış sorunları	-
7. OTURUM 1. Alternatif davranış bulma 2. 'Kendine yönerge verme'nin kavranması 3. Nefes egzersizlerini öğrenip uygulayabilmek 4. Gerçek hayat uygulamalarını tartışmak 5. Ev Ödevi	7.OTURUM 1. Ergenlik döneminde beslenme	-
8. OTURUM 1. Problem çözme eğitiminin özetlenmesi	8. OTURUM 1. Ergenlik dönemi özellikleri eğitimin özetlenmesi	-
Eğitimin bitişinden hemen sonra 1. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden hemen sonra 1. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden hemen sonra 1. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması
Eğitimin bitişinden üç ay sonra 2. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden üç ay sonra 2. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden üç ay sonra 2. izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması
Eğitimin bitişinden altı ay sonra 3.izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden altı ay sonra 3.izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması	Eğitimin bitişinden altı ay sonra 3.izlem ölçek uygulamalarının tekrarlanması

Çizelge 1.2. Araştırmanın uygulama planı takvimi

1. ay	Eylül	<ul style="list-style-type: none">• Kurum İzni Alınması• 9. ve 10 sınıf öğrencilerine Tanıtıcı Anket Formu, 'Problem Çözme Envanteri', 'Çok Boyutlu Öfke Ölçeği', 'Kişilerarası Tarz Ölçeği' uygulanması• Veri Girişi• Literatür Tarama
2. ay	Ekim	<ul style="list-style-type: none">• Anket sonuçları değerlendirilerek araştırma kriterlerine uyan öğrencilerin belirlenmesi, kendilerinden ve velilerinden onam alınması• Literatür Tarama
3. ay	Kasım	<ul style="list-style-type: none">• Deney grubuna psikoeğitimsel içerikli problem çözme becerisi eğitimi; girişimli kontrol grubuna plasebo etkisi yapacak ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili eğitim verilmesi• Literatür Tarama
4. ay	Aralık	<ul style="list-style-type: none">• Deney grubuna psikoeğitimsel içerikli problem çözme becerisi eğitimi; girişimli kontrol grubuna plasebo etkisi yapacak ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili eğitim verilmesi• Eğitim sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 'Problem Çözme Envanteri', 'Çok Boyutlu Öfke Ölçeği', 'Kişilerarası Tarz Ölçeği' uygulamalarının yapılması• Literatür Tarama
5. ay	Ocak	<ul style="list-style-type: none">• Literatür Tarama• Genel Bilgilerin ve Gereç Yöntemin Yazılması
6. ay	Şubat	<ul style="list-style-type: none">• Literatür Tarama• Genel Bilgilerin ve Gereç Yöntemin Yazılması
7. ay	Mart	<ul style="list-style-type: none">• 2. İzlemden 'Problem Çözme Envanteri', 'Çok Boyutlu Öfke Ölçeği', 'Kişilerarası Tarz, Ölçeği' uygulamalarının yapılması
8. 9. ay	Nisan-Mayıs	<ul style="list-style-type: none">• Veri Girişi• Literatür Tarama• Genel Bilgilerin ve Gereç Yöntemin Yazılması
10. ay	Haziran	<ul style="list-style-type: none">• 3. İzlemden 'Problem Çözme Envanteri', 'Çok Boyutlu Öfke Ölçeği', 'Kişilerarası Tarz Ölçeği' uygulamalarının yapılması• Veri girişi
11. ay	Temmuz	<ul style="list-style-type: none">• Verilerin analizi• Bulguların yazımı• Danışman incelemesi
12. ay	Ağustos	<ul style="list-style-type: none">• Bulgular ve tartışmanın yazımı• Danışman incelemesi• Tez yazımı ve basımı, ilgili kurum-kuruluşlara sunumu

EKLER

Ek 1. Anket formu

ANKET FORMU

YÖNERGE: Bu çalışma lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolüne etkisini belirlemek amacı ile planlanmıştır. Soruların tümüne yanıt vermeniz bizim için önemlidir. Bu ankette verilecek yanıtlar, isim ve kişisel bilgiler bilimsel ahlak kuralları çerçevesinde kesinlikle gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Araştırmacı: Şerife ÇETİNKAYA

1. Yaşınız.....
2. Sınıfınız.....
3. Doğum yeriniz.....
4. Sınıfınız:
5. Aşağıdakilerden hangisi sizin geçen yılki başarı durumunuzu en iyi tanımlar?
a) Zayıf b) Orta c) İyi d) Çok iyi
6. Hayatınız boyunca en uzun süre hangi ilde yaşadınız?:.....
7. Kaç yıldır Aydın'da yaşıyorsunuz.....
- 8.(Eğer doğduğunuzdan bu yana Aydın'da yaşamıyorsanız) Hangi bölgeden göç ettiniz?.....
9. Aile tipiniz?
a) Çekirdek Aile
b) Geniş Aile
c) Kurum aile
d) Tek ebeveynli aile (Hangi ebeveyninizle yaşadığınızı belirtiniz).....
10. Annenizin eğitim durumunu belirtiniz.
a) Okuryazar değil b) Okuryazar c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite ve üzeri
11. Babanızın eğitim durumunu belirtiniz.
a) Okuryazar değil b) Okuryazar c) İlkokul mezunu
d) Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite ve üzeri
12. Annenizin çalışma durumunu belirtiniz
a) Çalışmıyor b) Çalışıyor (İşini belirtiniz):.....
13. Babanızın çalışma durumunu belirtiniz
a) Çalışmıyor b) Çalışıyor (İşini belirtiniz):.....

14. Siz dahil kaç kardeşiniz?

- a) Tek çocuğum
- b) İki kardeşiz
- c) Üç kardeşiz
- d) Dört veya daha fazla kardeşiz

15. Kaçınıcı çocuksunuz(Belirtiniz):.....

16. Şu anda nerede kalıyorsunuz?

- a) Evde, ailemin yanında
- b) Evde, akrabalarımın yanında
- c) Evde, arkadaşlarla birlikte
- d)Yurtta/Pansiyonda
- e) Diğer (Belirtiniz):

17. Anne-babanızın hayatta olma durumunu belirtiniz.

- a) Her ikisi de ölmüş
- b) Ayrıldılar
- c) Annem öldü babamla yaşıyorum
- d) Babam öldü annemle yaşıyorum
- e) Her ikisi de sağ ve beraber
- f) Diğer(lütfen belirtiniz).....

18. Evde üvey aile üyesi var mı?

- a) Yok
- b) Var, anne
- c) Var, baba
- d) Var, kız kardeş
- e) Var, erkek kardeş
- f) Var, kız-erkek kardeş
- g) Var, diğer(belirtiniz).....

19. Sizce ailenizin ekonomik düzeyi nasıldır?

- a) Düşük
- b) Orta
- c) Yüksek
- d) Çok Yüksek

20. Sosyal güvenceniz var mı?

- a) Yok
- b) Var (Belirtiniz):.....

21. Herhangi bir sağlık sorunuz(engeliniz) var mı?

- a) Yok
- b) Var(belirtiniz).....

22.(Herhangi bir sağlık sorununuz varsa) Belirttiğiniz sağlık sorununa yönelik tedavi gördünüz m?

- a) Tedavi görmedim
- b) Tedavi gördüm
- c) Halen tedavi görüyorum

23. Ruh sağlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?

- a) ok Kötü
- b) Kötü
- c) Orta
- d) iyi
- e) ok iyi

24. İçinde büyüdüğünüz ailenizin, size ilgi ve yakınlık düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

- a) ok Kötü
- b) Kötü
- c) Orta
- d) İy
- e) ok iyi

25. Aile yapınızı nasıl değerlendirirsiniz?

- a) Otoriter
- b) Demokratik
- c) Tutarsız
- d) Aşırı Baskıcı
- e) İlgisiz ve kayıtsız
- f) Koruyucu
- g) Hoşgörülü

26. Annenizle ilişkilerinizde problem yaşıyor musunuz? (yanıtınız hayır ise 28.soruya geçiniz)

- a) Hayır
- b) Evet

27. Anneniz daha çok ne tür cezalar veriyor? (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- a()Bağırıyor.
- b() Zaman zaman dövüyor.
- c() Aşağılıyorlar ve hakaret ediyor.
- d() Arkadaşlarımla görüşmemi engelliyor.
- e() Başkalarının yanında küçük düşürüyor.
- f() Evde ben yokmuşum gibi davranıyor.
- g() Benimle konuşmuyor.
- e() Diğer(lütfen belirtiniz).....

28. Babanızla ilişkilerinizde problem yaşıyor musunuz? (yanıtınız hayır ise 29.soruya geçiniz)

- a) Hayır
- b) Evet

29. Babanız daha çok ne tür cezalar veriyor?(birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

a()Bağırıyor.

b() Zaman zaman dövüyor.

c() Aşağılıyorlar ve hakaret ediyor.

d() Arkadaşlarımla görüşmemi engelliyor.

e() Başkalarının yanında küçük düşürüyor.

f() Evde ben yokmuşum gibi davranıyor.

g() Benimle konuşmuyor.

e() Diğer(lütfen belirtiniz).....

30. Kendinizi ne sıklıkta yalnız hissedersiniz?

a) Her zaman b) Sıklıkla c) Arada sırada d) Nadiren e) Hiç

31. Kendinizi nasıl tanımlarsınız?

a) Saldırgan b) Çekingen c)Atılgan

32. Son bir ayda okulda herhangi bir kavgaya karıştınız mı?

a) Hayır b) Evet

33. Son bir ayda okul dışında herhangi bir kavgaya karıştınız mı?

a) Hayır b) Evet

34. (Eğer yanıtınız evet ise) karıştığınız kavgalarda yaralandınız mı?

a) Hayır b) Evet

35. Sizin dışınızda yaralanan oldu mu?

a) Hayır b) Evet

Ek 2. Problem çözüme envanteri

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Uygulama Tarihi:...../...../.....

Okulu :

Sınıfı : 9() 10()

Açıklama:

Değerli arkadaşlar;

Bu envanterin amacı günlük yaşantınızdaki problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki problemlerden farklıdır. Bunlar kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler gibi konularda hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek veriniz. **“BURADA SÖZÜ EDİLEN DAVRANIŞI BEN NE SIKLIKLA YAPARIM?”** diye düşünerek cevaplayınız. Cevaplarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.

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

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her zaman

Hiçbir
zaman

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

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir Zaman		
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
14. Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
17. Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim	1()	2()	3()	4()	5()	6()
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
20. Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç verileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır	1()	2()	3()	4()	5()	6()
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasına neden olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1()	2()	3()	4()	5()	6()

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir Zaman		
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1()	2()	3()	4()	5()	6()
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1()	2()	3()	4()	5()	6()

NOT: 1- Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

2- Kişisel bilgilerinizle ilgili kısmı mutlaka doldurunuz.

Yardımlarınızdan dolayı çok teşekkürler....

Ek 3. Çok boyutlu öfke ölçeği

ÇOK BOYUTLU ÖFKE ÖLÇEĞİ

Sizi öfkeliendiren bir durumda kaldığınızda aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gösterirsiniz?

	Hiç	Nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
1. Soğukkanlılığımı korurum					
2. Sinirimi boşaltmaya çalışırım.					
3. Bana nasıl böyle bir haksızlık yapıldığını düşünürüm.					
4. Kontrolümü kaybedeceğim düşüncesine kapılırım.					
5. Bunlar başıma neden geliyor diye düşünürüm.					
6. Ne yapacağımı düşünürüm.					
7. Sağa-sola vururum.					
8. Çözümüne yönelik düşünmeye başlarım.					
9. İnsanlar bana bağırırsa ben de onlara bağırırım.					
10. Benimle aynı fikirde olmayan insanlarla tartışmaya girmekten kendimi alamam.					
11. Şiddet gösteririm.					
12. Gözümüne bir şey gözükmmez.					
13. En iyi savunma saldırıdır diye düşünürüm.					
14. Unutmaya çalışırım.					
15. Herkes kadar ben de kavga ederim.					
16. Haklarımı korumak için fiziksel şiddete başvurmam gerekirse, yaparım.					
17. Daha da sakinleşmeye çalışırım.					
18. Kendime sürekli sakin ol diye telkinlerde bulunurum.					
19. Sakinleşmek için olayın nedenlerini sorgularım.					
20. Kendi kendine geçmesini beklerim.					
21. Kendimi sakinleştirmeye çalışırım.					
22. Hoşlanmadığım fikirlerimi örtbas etmeye çalışırım.					
23. Umutsuzluğa düşerim.					
24. Kendimden başka bir şey düşünemem.					
25. Öfkemi göstermem.					
26. Soğukkanlılığımı kaybettiğim zaman birine tokat atabilirim.					

Sizi öfkeliendiren bir insan karşısında aşağıdaki davranışları ne sıklıkta gösterirsiniz?

	Hiç	Nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
1. Kendini suçlu hissetmesi için uğraşırım.					
2. Beni bu şekilde sınırlandırmaya hakkı yok diye düşünürüm.					
3. Onu mahvetmek isterim.					
4. Onu hiç önemsemediğimi gösteren bir davranış yaparım.					
5. Anında patlarım.					
6. Sonuna kadar götüremeyeceğim tehditleri sıkça savururum.					
7. Hakaret ederim.					
8. Karşımdakini cezalandırmak isterim.					
9. Dedikodusunu yaparım.					
10. Hakkında düşündüklerimi ona söylerim.					
11. Burnunun ortasına bir yumruk hak ediyor diye düşünürüm.					
12. Bunu kasıtlı yapıyor diye düşünürüm.					
13. Beni sevmediğini düşünürüm.					
14. Beni önemsemediğini düşünürüm.					
15. Karşımdakinden intikam almak isterim.					
16. Ona her türlü kötülüğü yapmak isterim.					
17. O anda öcümü almak isterim.					
18. Onu aşağılamak isterim.					
19. Bana böyle acı çektirmemeliydi diye düşünürüm.					
20. İstediklerinin tam tersini yaparım.					
21. Gereksiz konuşmam, ilgi göstermem.					
22. Saatlerce öfkeli kalırım.					
23. Beni hayal kırıklığına uğrattı diye düşünürüm.					
24. Bana patronluk taslıyor diye düşünürüm.					
25. Kendimi savunarak konuşurum.					
26. Onu yaptığına pişman etmek isterim.					
27. Kendini ne sanıyor diye düşünürüm.					
28. Yüksek sesle bağırırım.					
29. Aklımdan neyi yanlış yaptım diye geçer.					
30. Nasıl tepkiler vereceğimi düşünürüm.					
31. Sakin olmaya çalışırım.					
32. Kendimi kontrol etmem gerektiğini düşünürüm.					
33. Onu yenmeye çalışırım.					
34. Ona, neye yol açtığını iyice göstermeye çalışırım.					
35. İçimden onun ne kadar aşağılık biri olduğu geçer.					
36. Benden istediklerini yapmam.					
37. Ona mutlaka bir şeyler söylemem gerektiğini düşünürüm.					
38. Kim olduğumu ona gösteririm.					
39. Benimle alay ettiğini düşünürüm.					
40. Ona gününü göstermek isterim.					
41. Canı kavgaya istiyor diye düşünürüm.					
42. İçime kapanırım.					
43. Gülerim.					

	Hiç	Nadiren	Arada Sırada	Sıklıkla	Her Zaman
44. Hiç aldırımam.					
45. Görmezden gelirim.					
46. Suçu kendimde ararım.					
47. Ben ondan bunun acısını çıkarım diye düşünürüm.					

Ek 4. Kişilerarası tarz ölçeği

KİŞİLERARASI TARZ ÖLÇEĞİ YÖNERGE (AÇIKLAMA)

Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyup, sizi ne kadar tanımladığını sağ tarafındaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş bırakmayınız. Seçeneklerde "doğru" ya da "yanlış" diye bir değerlendirme yoktur, önemli olan sizin kendinizi nasıl tanımladığınızdır. Lütfen isim yazmayın. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Sizi ne kadar tanımlıyor
0% 25% 50% 75% 100%

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. İnsanlarla konuşurken iğneleyici sözler söylemekten çekinmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Problemini anlatan bir kişinin, duygularından bahsetmesinden rahatsız olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Problem yaşadığım bireyin ne hissettiğiyle ilgilenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Karşımdaki insanı, yapmasını istediğim davranış konusunda zorlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. İnsanlara emir vererek bir işi daha çabuk yaptırabileceğimi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kendi çıkarım için başkalarına hoş sözler söylemekten kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Eleştirilmemek ya da reddedilmemek için kendi doğrularımı kendime saklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. İstediklerimi yapmaları için gerektiğinde insanlara gözdağı veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Karşımdaki bireyle konuşurken onu küçük düşürücü ifadeler kullandığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Sorduğum sorularla karşımdakini sıkıştırmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. İnsanları dinlerken, sık sık sıkılıp konuyu değiştirmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Birilerini dinlerken genelde elimde bir şeylerle oynuyor olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Birini dinlerken oturduğum yerde kıpırdanmadan duramam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Haksız olsam da karşımdaki kişi ne derse desin, kendimi savunurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Karşımdaki kişiye açıklama yapmaktansa, doğrudan ne yapması gerektiğini söylemeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Sohbet sırasında birini dinlemek istemem de dinliyormuş gibi görünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. İnsanlarla çatışmaktan ve aramızda var olan problemleri tartışmaktan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. İnsanlarla sorunlarımı çözerken, kendi ihtiyaçlarımı ön planda tutarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. İnsanlara istediğim bir şeyi yaptırmak için onları pohpohlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Sinirlendiğimde sonradan pişman olacağım sözler söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Biri beni eleştiriyorsa "asıl sen kendine bak" derim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Arkadaşlarıma kendi taktığım isimlerle seslenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Dertlerini anlatan arkadaşşıma, bunları boş vermesini söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Genellikle karşımdakileri dinlerken hiç soru sormam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Karşımdakileri eleştirmekten kaçınmam	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. İnsanlarla konuşurken duygularımı gizlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Başkalarının hatalarını görürsem yüzlerine vururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Karşımdakilerin sorunlarını dinlemekten kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Başka insanların beğendiğim özelliklerini övmekten çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	0%	25%	50%	75%	100%
30. Birini dinlerken anlamadığım ya da kaçırdığım bir yer olduğunda, sözünü kesip anlayamadığımı ya da kaçırdığımı söyleyemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Söylediklerimin aynen yapılmasını beklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. İnsanların çoğunun aptal olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Öfkeli olduğumda genellikle bağırıp çağırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Eğer bir kişiye kızmışsam öfkemi başkalarından çıkarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Birisiyle konuşurken göz teması kurmaktan rahatsız olurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Birini dinlemek istemezsem ilgisiz sorularla geçiştirmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Sıkıcı konular açıldığında; konuyu hemen değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Sıklıkla konuşulan konu sonlanmadan başka bir konuya geçtiğimi fark ettiğim olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Kişilerarası sorunumu çözerken, karşımdakini anlamak zorunda olmadığımı düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Genelde, almak istediğim cevabı alacağım türden sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. İnsanlar yaptığım övgüleri hak etmeseler de onları överim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Biriyle tartışırken, tek amacım o tartışmayı kazanmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Karşımdakilerle içten içe alay etmekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. İnsanlara nasihat vermeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. İnsanların dış görünüşleri, onlara karşı davranışlarımı/konuşma biçimimi/ilişkilerimi belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. İnsanlar, istediklerimi yapmazlarsa onlara küseceğimi bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Arkadaşlarıma isim takmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Karşımdakini sorguya çekiyormuşum gibi sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Çoğu zaman isteklerimi yaptırmak için insanlara karşı tehditkar olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Karşımdaki kişi ile aynı düşünceleri paylaşmadığımda söylediklerini sonuna kadar dinleyemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Çevremdeki insanları kendi istek ve gereksinimlerime göre yönlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Başkalarına emirler vermekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Karşımdakini dinlerken aklımda başka düşünceler olsa da onu anlıyormuş gibi görünmeye devam ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Çok öfkeli olduğum zaman gözüm hiç kimseyi görmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55. Başkasıyla konuşurken, cevabımı pek önemsemediğim halde sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56. Birileri benimle tartışırsa sonunda kırılacaklarını bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. İnsanların çoğunun riyakar olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58. Birisi bana sorunlarını anlatmaya başladığında içimden “umarım fazla uzatmaz” diye geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59. İsteklerimi soru şeklinde (yapar mısın, eder misin gibi) yöneltmek yerine doğrudan (yap, et gibi) ifade etmeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Kendi düşüncelerimi savunmak için gerekirse karşımdakini kırarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 5. Yazılı onam formu

YAZILI ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolüne Etkisi

Araştırmacının Adı: Şerife Çetinkaya
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu çalışma lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrolüne etkisini belirlemek amacı ile planlanmıştır ve gizlilik prensibi ile yürütülmektedir. Heppner ve Krauskoph(1987) problem çözme kavramını; kişinin kendisi ve çevresi kaynaklı gereklilik ve zorluklara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan ve bilişsel ve duygusal işlemler silsilesi ve davranışsal tepkiler olarak tanımlamaktadır(5,20). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares(2004); birey çift veya bir grubun gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunlar için etkili çözüm yolları bulmak için giriştikleri amaç yönelimli bilişsel-davranışsal süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Özellikle lise gençliğinin içinde bulunduğu erken yetişkinlik döneminin bir geçiş dönemi olduğu ve ergenlerin öfke duygularını daha çok fiziksel tepkilerle ifade ettikleri göz önüne alındığında; bu döneme ait gelişimsel ödevleri ve yakın gelecekte kendilerinden beklenen rolleri etkili bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla grup üzerinde problem çözme becerisinin kazandırılması önem taşımaktadır. Ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili eğitim ise, bireylere ergenlik dönemi sürecinde büyüme ve gelişme ile ilgili belirtiler, özellikler ile ilgili bilgi vermeyi amaçlar.

Araştırma sırasında bir grup öğrenciye araştırmacı tarafından problem çözme beceri eğitimi, bir gruba da ergenlik dönemi özellikleri ile ilgili eğitim verilecek, bir gruba ise herhangi bir eğitim verilmeyecektir. Eğitimler 8 hafta sürecek ve haftada bir gün olmak üzere ortalama 40 dakikalık oturumlardan oluşacaktır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler eğitim öncesi ve bitiminde 4 anket (eğitim bitiminden hemen sonra, 3. ve 6. aylarda izlemler yapılacaktır) dolduracaklardır. (Öğrenciyi tanıtıcı anket formu, Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Öfke Ölçeği, Kişilerarası Tarz Ölçeği). Ayrıca çalışmaya katılıp katılmama konusunda tümü ile özgürsünüz. Bu çalışmaya katılmanız gönüllü olmanıza bağlıdır. Bu çalışmada hiçbir şekilde adınız anılmayacak, belirtilmeyecektir. Anketleri sadece araştırmacı toplayacak ve güvenli bir biçimde saklayacak, sizin izniniz olmadıkça kimse ile paylaşmayacaktır.

Bu onam formunu okudum ve gönüllü olarak bu çalışmaya katılmak istiyorum.

Öğrencinin Adı ve İmzası:

Tarih:

Velisinin Adı ve İmzası:

Tarih:

Araştırmacının İmzası:

Tarih:

Ek 6. Uygulanan Problem Çözme Eğitimi Programı

Programın İçeriği ve Hazırlanması

Bu araştırmada uygulanan problem çözme beceri eğitimi programının içeriğinin oluşturulmasında, literatürdeki farklı kuramların ve deneysel çalışmaların sundukları bilgilerden yararlanılmıştır. Programın oluşturulması aşamasında alan yazın incelenerek konuyla ilgili çeşitli kitap, dergi ve tezler gözden geçirilmiştir (Çilingir 2006, D' Zurilla ve Nezu 2007, Genç 2007, Çekici 2009, Eskin 2009). Problem çözme beceri eğitimi, toplam sekiz haftalık bir program olarak tasarlanmıştır. Oturumlar ortalama 40-50 dakika sürmüştür. 40 dakikalık bir oturumun ilk 5-10 dakikası bir önceki seansın özetlenmesini içermektedir. Bunun nedeni hem bir önceki hafta yapılanları hatırlatmak, hem de bir önceki hafta gelmeyen üye varsa oryantasyonunu sağlamaktır. Daha sonra ödevlerin tartışılmasına geçilmiştir. Bütün seanslarda çalışma önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda sürdürülmüştür.

Eğitim programında; çalışılacak konulara ilişkin bilgilendirme yapılmış, grup rehberliği etkinliklerine ağırlık verilmiş ve rol oynama, pekiştirme, problem çözme alıştırmaları kullanılmıştır. Eğitim süresince terapötik beceriler kullanılarak, terapötik koşullar dikkate alınmıştır. Verilen ev ödevleri ile de oturumlar arasındaki bağ sağlanmaya çalışılmıştır. Problem çözme beceri eğitimi; beceri geliştirme amaçlı (gerçek yaşama aktarma), ağırlıklı olarak eğitimsel içeriğe sahip, yaşantısal-etkileşimsel süreci de içeren bir psikoeğitimsel grup müdahalesidir. Programda uyarıcıların algılanması, kodlanması, yeni bilgilerin eskileri ile karşılaştırılması, belleğe depolama ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerle ilgilenen ve öğrenme sürecini bu şekilde açıklayan Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, Akılcı Duygusal Terapi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

Bilişsel-davranışçı teori, bilişlerin, bir olay ve bireyin bu olaya verdiği tepki arasında arabulucu bir faktör olduğunu belirtir. Davranış örüntüsü, uyarıcı-biliş-tepki döngüsünü izler. Beck, duygularla ilişkili üç faktör olduğu hipotezini oluşturmuştur. Bunların ilki, bireyin, kendisiyle, dünyayla ve gelecekle ilişkili olumsuz bakışını içeren bilişsel üçlüdür. İkinci faktör, bireyin yaşamla ilgili kendine özgü tahminlerini açıklayan şemadır. Üçüncü faktör, bireyin gerçek hakkındaki düşüncesini çarpıtmasını içeren bilişsel çarpıtmalardır (Akt: Kaplan 2007).

Bilişsel-davranışçı müdahaleler, rol oynama, gevşeme egzersizleri, problem çözme, öfkenin fizyolojik ipuçlarını fark etme, ev ödevleri, atılganlık eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri içerir.

Akılcı-Duygusal teori, bilişsel yönün çok önemli görünmesine rağmen daha fazla davranışçı yönde odaklanma eğilimi olan bilişsel- davranışçı teorinin spesifik bir şeklidir.

Akılcı-Duygusal Yaklaşım, özellikle öfke gelişimine yönelir ve öfkeli duyguların bilişsel bir şekilde oluşmasından sonra, fizyolojik olan bu duyguyu dikkate alır (Bernard 1984). Öfke duygusunun tanımlamasında, Ellis (1977), bireysel olarak çok fazla strese neden olma niyeti taşımayan ve bir hedefe ulaşmayı destekleyen sağlıklı öfke ve kişiyi güçsüzleştiren ve bir hedefi başarmaya izin vermeyen sağlıksız öfke arasındaki farkı ayırmıştır. Ellis, daha sonra, sağlıksız öfkenin kişinin gerçeği yanlış yorumlamasına ve çarpıtmasına neden olurken, sağlıklı öfkenin gerçek çizgisinde olduğunun ayrımını açıklamıştır (Akt: Kaplan 2007).

Problem çözme sürecinde kişinin probleme ilişkin sahip olduğu düşünceler, algılama biçimi, tutumları ve duyguları problem çözme sürecinde kolaylaştırıcı olabildiği gibi engelleyici işlevde de olabilir. Eğer kişinin algısı ve tutumu yardımcı bir role sahipse, kişi etkili problem çözme girişimlerinde bulunur yani problemi çözmeye yönelik davranışlara yönelir. Bu durumdaki bir kişi problem çözme davranışlarını öğrenmek için gerekli motivasyona sahiptir. Bu kişilerin tam tersine, problem çözme stratejilerini öğrenme çabası içine girmeme tutumuna sahip bireyler ise herhangi bir şekilde harekette bulunmak için motive olmamış ve aynı zamanda sorundan kaçan kişilerdir. Bu nedenle problem çözme beceri eğitimlerinde problem çözmeyi olumsuz etkileyen bilişsel ve duygusal engeller saptanarak bunların yerine yeni davranış biçimleri kazandırılmaya yönelik uygulamalarda bulunulur (D' Zurilla ve Nezu 2007).

Ortam: Çalışmanın üyeler için daha kolay ulaşılabilir bir mekanda yürütülmesi gruba devami ve iletişimi kolaylaştıracağı için, çalışma okul içinde bir mekanda sürdürülmüştür. Üyelerin rahatça oturabilecekleri, alt gruplara ayrılacakları, rol canlandırmaya imkan veren genişlikte ve grup saatlerinde başka amaçla kullanılmayacak bir mekan seçilmiştir.

Pekiştireç Kullanımı: Üyelerin gruba devam etmelerini, amaca uygun davranmalarını, ev ödevlerini yapmalarını, birbirleriyle uygun biçimde etkileşim kurmalarını desteklemek için

pekiştireç kullanımı son derece önemlidir. Bu çalışmada pekiştireç olarak marka kullanılmıştır. Üyelerin gruba devam ettiği, amaca uygun davrandığı, ev ödevlerini yaptığı, birbirleriyle uygun biçimde etkileşim kurduğu takdirde grubun üyesinden 25 kuruş toplanmış ve bir çizelgeye işlenmiştir. Burada amaç, üyelerin devam ve ödev yapma konusunda birbirlerine karşı sorumluluk hissetmelerini ve yardımcı olmalarını sağlamaktır. Üyelerin her seansta kazandıkları markalar grubun pekiştireç çizelgesine seans sonunda işlenmektedir. Grup toplam puanı 50'ye ulaştığında grup bir büyük ödüle hak kazanmaktadır. Bu ödül, birlikte yapılacak bir aktivitedir. Hangi aktivitenin seçileceği üyelerin istekleriyle belirlenmektedir.

Oturumların Amaç ve Hedefleri

I. OTURUM

AMAÇ:

1. Yapılan grup rehberliği faaliyetinin amacını kavrama,
2. Grup üyelerinin gruba katılma istekleri ve amaçlarını belirleyebilme ve grupla paylaşma,
3. Problem çözme beceri eğitiminin içeriği hakkında bilgi sunulması
4. Grup kurallarını belirleyebilme ve belirlenen kuralları kavrama,
5. Tanışma, selamlaşma ve isim öğrenme çalışmaları ile grup üyelerinin tanışmasını sağlama,
6. Isınma çalışmalarının yapılması ve grup üyelerinin kaynaşması,
7. Problem ve problemlerin problem haline gelmesini etkileyen faktörler: Kısa bilgilendirme.

HEDEFLER:

1. Grup rehberliği faaliyetinin amacı öğrenilir.
2. Grup üyeleri gruba katılma isteklerini konuşur ve amaçlarını belirler.
3. Grup kuralları konulur bu kurallar benimsenir.
4. Grup üyeleri birbirleriyle tanışır.
5. Isınma çalışmaları ile grup üyeleri kaynaşır.

II. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerinin kontrolünü sağlama,
2. Problem çözme becerisinin değerlendirilmesi,
3. Problem çözümede kendini izleme yönteminin uygulanması,
4. Öfkenin tanımını yapabilme ve bir duygu olduğunu kavrama,

5.Öfke duygusu ile ilgili aşağıdaki soruların grup üyelerine yöneltilerek tartışma ortamı yaratma, gerekli açıklamaları yaparak bilgi aktarımı sağlama,

Sorular;

“Öfke denilince akla gelen neler oluyor?”

“En çok kime ve neye karşı öfke duygusu hissedersiniz?”

“Öfkelendiğinizde hissettikleriniz nelerdir?”

“Öfke vücudumuzda ne gibi fizyolojik, zihinsel, davranışsal tepkilere neler olur?”

6. “Vücudumuz öfkeleniyor!” etkinliği yaptırılarak öfkenin vücudumuzu saran resmini çizebilme ve farkındalık kazanma,

7. Ev ödevleri verme.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur devamlılık sağlanır.
2. Öfkenin tanımı yapılır ve bir duygu olduğu kavranır.
3. Öfke ile ilgili hazırlanan sorular grup içinde tartışılır öfke duygusu derinlemesine incelenir.
4. “Vücudumuz Öfkeleniyor!” etkinliği yapılır öfkenin vücudumuzu saran yönü hakkında farkındalık kazanılır.
5. Yeni ev ödevleri verilerek bir sonraki bölümle köprü oluşturulur.

III. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerinin kontrolünü sağlama,
2. Öfke oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceleri fark etme, (Olumsuz otomatik düşünceler),
3. Probleme olumlu yönelim ve düşünme hatalarının incelenmesi,
4. Öfkenin A-B-C’ sini öğrenme,
5. Yeni ev ödevleri verme.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur.
2. Öfke oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceler üzerine konuşulur ve farkındalık kazanılır.
3. Öfkenin A-B-C si öğrenilir.
4. Yeni ev ödevleri verilir, konunun pekiştirilmesi sağlanır.

IV. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerinin kontrolünü sağlama,
2. Öfke duygumuzu tetikleyecek ifadeleri kullanmak yerine öfke kontrolünde bize yardımcı olacak alternatif ifadeler bulma,
3. Çözüm cümleleri listesini kavrama,
4. Probleme Olumlu Yönelim ve Bilişsel Yeniden Yapılandırma,
5. Problem çözme sürecinde farklı bakış açıları geliştirebilme ve alternatif çözümler üretme.
6. Yeni ev ödevleri verme,

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur.
2. Öfke nedenlerine karşı alternatif ifadeler bulunur ve kullanılır.
3. Problem çözme sürecinde farklı bakış açıları geliştirebilme ve alternatif çözümler üretme,
4. Çözüm cümleleri listesi öğrenilir.
5. Yeni ev ödevleri verilir konunun pekiştirilmesi sağlanır. Bir sonraki oturum ile köprü oluşturulur.

V. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerinin kontrolünü sağlama,
2. İletişim nedir? sorusu ile tartışma ortamı yaratma ve kavramı açıklama,
3. İletişimde yapılan hatalar hakkında bilgi verme,
4. İletişim engelleri hakkında bilgi verme,
5. İletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı etkinlikler yapma,
6. Ben dili-sen dili ifadelerinin açıklanması ve bu kavramların öğrenilmesine yönelik etkinlikler yapma,
7. Yeni ev ödevlerinin verilmesi.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur.
2. İletişim nedir? öğrenilir.
3. İletişimde yapılan hataların farkına varılır.
4. İletişim engelleri hakkında bilgi edinilir.
5. İletişim becerilerinin geliştirilmesi sağlanır.

6. İletişimde kullanılan ben dili-sen dili ifadelerinde farkındalık kazanılır.
7. Yeni ev ödevleri verilir konunun pekiştirilmesi sağlanır.

VI. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerini kontrol etme ve tartışma,
2. Girişken, saldırgan ve çekingen davranışların tanımını yapma,
3. Girişken, saldırgan ve çekingen davranışlar arasındaki farkı kavrama,
4. Atılgan davranış geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla grup aktiviteleri yapma,
5. Yeni ev ödevleri verme.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur.
2. Girişken, saldırgan ve çekingen davranışların tanımı yapılır.
3. Girişken, saldırgan, çekingen davranışlar arasındaki fark kavranır.
4. Atılgan davranış geliştirmeye yardımcı etkinlikler yapılır.
5. Yeni ev ödevleri verilir konu pekiştirilir ve bir sonraki oturum ile köprü oluşturulur.

VII. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerini kontrol etme ve tartışma,
2. Problem çözme becerilerinin önemini kavrama,
3. Öfkeye neden olan asıl problemi kavrama,
4. Problem çözme, sağlıksız olumsuz duygular ve başa çıkma yöntemleri hakkında bilgi edinme,
5. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik grup etkinlikleri yapma,
6. Yeni ev ödevleri verme.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur ve devamlılık sağlanır.
2. Problem çözme becerisinin önemi kavranır.
3. Öfkemize neden olan asıl problemin ne olduğu öğrenilir.
4. Herhangi bir problem durumunda nasıl baş etmeleri gerektiği kavranır.
5. Problem çözme becerilerini grup ortamında geliştirme imkânı kazanılır.
6. Yeni ev ödevleri verilir konu pekiştirilir.

VIII. OTURUM

AMAÇ:

1. Ev ödevlerini kontrol etme ve tartışma,
2. Oturumları hatırlatma, yapılan çalışmalarla ilgili yaşantıları paylaşma ve oturumların genel değerlendirmesini yapma,
3. Ölçekleri uygulama.

HEDEFLER:

1. Ev ödevleri kontrol edilir ve bir önceki bölümle bağlantı kurulur.
2. Oturumlar hatırlanır öğrenciler; öfke kontrolüyle ilgili kazanımlarını, öfke denetiminde yetersiz oldukları alanları, grup sürecine ilişkin yaşantılarını, oturumlar süresince edindikleri deneyimleri, yaşantılarında nasıl uygulayacaklarını, grup çalışması sürecinde kendilerinde olan değişimlerin değerlendirmesini yapar.
3. Ölçekler yapılır.

Uygulama

Problem çözme beceri eğitimi, deney grubundaki öğrencilerle haftada bir gün olmak üzere toplam sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Deney grubuna uygulanan problem çözme beceri eğitimindeki her bir oturumun genel hatlarıyla içerikleri aşağıda sunulmuştur;

“Problem Çözme Beceri Eğitimi Programı” nın Uygulaması

I. OTURUM

SÜREÇ: İlk oturumda grup lideri, kendini gruba tanıtarak, grubun amacı, uygulanacak olan programın içeriği, uygulamanın ne kadar süreceği ve çalışmaların ne şekilde yürütüleceği hakkında grup üyelerine bilgi verdi.

İnsanlarla tanışmak, ilişki kurmanın başlangıcı olduğundan önemlidir. Bu nedenle sürecin ilk aşamasında grup üyelerinin grup ortamında rahat davranabilmeleri amacıyla tanışma çalışması yapıldı. Sosyal ilişkilerin kurulması sırasında, kişilerin birbirleriyle tanışması, kendi isimlerini söylemesi, kişilere kendi isimleriyle hitap etme davranışlarının önemli sosyal beceriler arasında olduğu vurgulandı. Selamlaşma etkinliği uygulanarak grup

ikliminin daha olumlu olması sağlanmaya çalışıldı. Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları ve gruba ısınmalarını sağlamak amacıyla “İkili eşleyerek konuşmalarını isteme” (Akt: Çekici 2009) isimli tanışma egzersizi uygulandı. Lider grup üyelerinin birbirlerini tanışmaları ve gruba ısınmalarını sağlamak üzere şu açıklamalarda bulunur:

“Merhabalar hepiniz hoş geldiniz. Şu andan itibaren problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış bir psikoeğitim grubuna katılmış bulunmaktasınız. Grup oturumlarımız her hafta 40-50 dakika olmak üzere toplam 8 oturum olarak planlanmıştır. Sizlerle uzun bir süre birlikte olacağız. Dilerseniz birbirimizi tanımayla başlayalım. Tanışmayı gündelik hayattaki tanışmadan biraz farklı şekilde yapacağız; şimdi sizlerden ikişerli olarak eşleşmenizi istiyorum. Eşleşen çiftler sandalyelere karşılıklı yüzlerini rahat şekilde göreceğiz biçimde oturacaklar. Öncelikle birinci kişi kendisini anlatmaya başlayacak. Konu başlıklarımız kısa yaşam öyküsü, kişisel özellikler, hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız şeyler. Daha sonra diğer kişi kendisini eşine anlatacak. Sonra her eşin diğerini, kişisel özellikleri, kısa yaşam öyküsü, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, yönelimleri vs leri içerecek şekilde gruba tanıtmasını isteyeceğim.”

Lider, üyelere Problem çözme eğitimi'nin amacı ve içeriği hakkında açıklamayı yapar. Liderin açıklaması şöyledir; “Şimdi sizlere grubumuzla ilgili bazı bilgiler sunmak istiyorum. Şu anda oluşturduğumuz bu grubun temel özelliği, “sosyal alandaki problemleri çözmeye” yönelik bir yaşantı ve beceri kazandırma grubu olmasıdır. Kısaca buna problem çözme eğitimi diyebiliriz.

Problem çözme beceri eğitiminin amacı, danışanların problem çözmelerini güçleştiren inançlarını saptamak ve problemlerle etkili başa çıkmaları için gerekli olan etkili başa çıkma becerilerini kazanmalarında onlara yardımcı olmaktır. Her birimiz hem küçük hem de büyük ve önemli sorunlarla karşılaşmaktayız. Bazı sorunlar toplantıda ne giyileceği ya da sabah kahvaltıda ne yenileceğine karar vermek gibi rutin problemlerken bazıları ise zor bir ilişkiyle nasıl başa çıkılacağı gibi daha stres vericidir. Karşılaştığımız problemleri çözmek için yollarından biri, duyulan sorumluluğun artırılması ve kendini-kontrol (self-control) tekniklerinin öğrenilmesidir. Problemlerle başa çıkmada ya da çözümede, problemi çözmek için enerji, zaman ve karar verme önem taşımaktadır.

Grup oturumlarımız süresince neler öğreneceksiniz?

- Bir probleme nasıl baktığınızı ve problemin nasıl farkında olunacağını öğreneceksiniz.

- Aynı zamanda sorunu çözerken ne kadar kontrol, zaman ve çaba harcadığınızı göreceğiz bunun yanı sıra karar verme konusunda ise kendinizi nasıl hissettiğinizi inceleyeceğiz.
- Bu müdahale programı sürecinde ayrıca problem çözmede sizi alıkoyan yani engelleyen ne olduğu konusu üzerinde de çalışacağız.
- Özellikle problem durumlarında hissettiğiniz öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygularla nasıl etkili başa çıkabileceğinizi öğreneceksiniz.
- Problem çözmede çok sayıda çözümün tanımlanabilmesi önemli bir noktadır. Burada farklı çözüm yollarının nasıl bulunacağını öğreneceğiz. Çözüm seçeneklerinin oluşturulmasından sonra, en mantıklı ve kabul edilebilir olan çözümün ne olduğuna karar vereceksiniz. Son olarak seçilen çözümü uygulayacaksınız.

Grup oturumlarında problem çözüme becerisini kazanabilmeniz amacıyla oturumlarda bol bol alıştırmalar yapılacaktır. Alıştırmalar derken bunlar sözel bilgi aktarımına dayalı didaktik (öğretici) çalışmalar olabileceği gibi, eğlendirici ve öğretici nitelikteki çeşitli aktiviteler ve egzersizler şeklinde de olacaktır. Bazen burada yapılan alıştırmalar size ev ödevi olarak verilecektir. Ev ödevlerinin yapılarak gelmesi oturumların amacına ulaşması açısından da çok önemlidir. Ev ödevleri derken bunlar yazmaya dayalı, gerçek hayatta uygulamanızı istediğim bir davranış gibi bazen yazılı anlatıma dayalı bazen de davranışsal yani uygulamaya yönelik olacaktır. Bir sonraki oturumda ev ödevlerini yaparak gelmeniz sizin kendi gelişiminiz için çalıştığınız anlamına gelir (Akt: Çekici 2009).

Uygulanan programın sağlıklı devam edebilmesi için uygulamalarda katılımcıların bazı sorumluluklar üstlenmesi gerekir. Üyelerin sorumluluk almaları için “grup kuralları”nın belirlenmesinde grup üyeleri ile işbirliği yapıldı. Genel olarak grup sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili öğrencilerle konuşuldu. Olması gereken örnek grup kuralları öğrencilerle paylaşıldı. Kağıda yazıldı ve her oturum başında grup kurallarının her üyenin görebileceği bir yere asılması kararlaştırıldı.

Belirlenen grup kuralları şöyledir:

- Grup üyeleri birbirlerine karşı daima saygılı olacaklardır.
- Uygulanan her oturum ve etkinlik sonrası duygu paylaşımı yapılacaktır.
- Grup içerisinde konuşulanlar kesinlikle dışarı çıkmayacak grup içinde kalacaktır.
- Oturumlar sürecinde oturum bitiminde ev ödevleri verilecektir ve ev ödevlerinin grup üyeleri tarafından yapılması oturumların faydalı olması açısından çok önemlidir.

-Yapılan çalışmadan verim elde edilmesi için grup üyelerinin çalışmalara katılımları önemlidir. Bu nedenle grup üyeleri çalışmaları takip etmelidir. Gelemeyecekleri oturumları daha önceden bildirmelidirler.

- Herkes grupta eşit haklara sahip olacaktır.

- Herkes birbirini dinlemelidir.

-Üyeler asla birbirleri ile alay etmemeli, dalga geçmemelidirler.

-Devamsızlık olmamalıdır.

-Üyeler kendileri ile ilgili konuları paylaşmada teşvik edilmeli ancak zorlanmamalıdır.

Oturum sonunda paylaşımlar alındı. Oturum süresince yapılanlar özetlenerek, bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. İkinci oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

II. OTURUM

SÜREÇ: Birinci oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. Bu oturumda öfkenin tanımı, doğal bir duygu olduğu söylenerek, vücudumuzda yarattığı etkileri, problem çözme tarzınızın ne olduğu ve çözüm sürecinde yaşadıkları stres durumunun etkileri üzerine öğrenciler ile konuşularak etkinlikler yapıldı.

“Öfke denilince akla gelen neler oluyor?” diye öğrencilere soruldu. Öğrencilerin öfke tanımları üzerine konuşuldu. Öfke duygusu ile ilgili çeşitli sorular, grup üyelerine yöneltilerek tartışma ortamı yaratıldı ve gerekli açıklamalar yapılarak bilgi aktarımı sağlandı. “En çok kime, neye karşı öfke duygusu hissedersiniz?” sorusu öğrencilere yöneltildi ve öğrencilerden; kardeşime, babama, sıra arkadaşıma, öğretmenime, ablama gibi yanıtlar alındı. Öfke duygusunun kime ve neye karşı hissedileceği zaman zaman aynı olsa da kişiden kişiye farklılık gösterebileceği konuşuldu.

“Öfkelendiğimizde hissettiklerimiz nedir?” sorusu öğrencilere soruldu ve yanıtlar grupta paylaşıldı. Öğrencilerden; kızgınlık, karamsarlık, umutsuzluk, sinirlilik, engellenmişlik, bağırma gibi yanıtlar alındı ve bu söylenenler üzerine konuşuldu.

“Öfke vücudumuzda ne gibi fizyolojik, zihinsel, davranışsal tepkilere neden olur?” sorusu öğrencilere soruldu çağrışımlar alındı. Öfke duygusu sonucunda vücudumuzda meydana gelen fizyolojik, davranışsal ve zihinsel tepkiler tartışıldıktan sonra “Vücudumuz Öfkeleniyor” etkinliği yapılarak öfkenin vücudumuzun her yerini sardığı, öğrenciler

tarafından görsel olarak kavrandı. Öfke sırasında vücudumuzun bir takım tepkiler verdiği ve bu tepkilerin tüm vücudumuzu kapladığı öğrencilere anlatıldı.

İkinci çalışma olarak lider üyelere problem yönelimi ve problem çözme tarzlarını belirleyebilmeleri için şu açıklamaları yapar:

“Bu oturumda ikinci çalışma olarak her birinizin problem çözme tarzınızı değerlendirmek üzere SPÇE-KF (Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu)’nu doldurmakla başlayacağız. Doldurma işlemi tamamlandıktan sonra kendi profilinizi nasıl çıkaracağınızı göstereceğim. Profilinizi çıkardıktan sonra, elinizdeki ölçme aracını oluşturan her bir alt boyutu birlikte tanımaya çalışacağız. Ardından hazır olan üyeler varsa sırasıyla her birinizin sözel olarak grupla paylaşımında bulunmanızı isteyeceğim.”

Oturumun bu aşamasında üyelere problem çözme sürecinde kendilerini gözlemlerini sağlayan “Problem Çözmede Kendini İzleme” yöntemini nasıl uygulayacakları açıklanır. Liderin bu konudaki açıklamaları şöyledir: Şimdi gündelik hayatta karşılaştığınız problemlerle ilgili bir durum, olay karşısında ne gibi tavır ve tutuma sahip olduğunuzu ortaya çıkarmak için kendinizi gözlemlemeye dayalı bir uygulama yapacağız. Şimdi gözlerinizi kapatmanızı ve yakın zamanlarda yaşadığınız problemlerle ilgili bir durumu zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Bu problem sizi az da olsa sıkıntı yaşatan, kızdıran bir durum olsun (Akt. Çekici 2009).

Bu aşamada yanıtlamanızı istediğim sorular şunlar;

1. Kısaca problem nedir, tanımlayın.
2. Düşünceleriniz nedir? -Problem oluşmadan önce, sırasında ve sonrasında-
3. Duygularınız nedir? -Problem oluşmadan önce, sırasında ve sonrasında-
4. Problemi çözmek için ne ya da neler yaptınız?
5. Uyguladığınız çözümün etkililiğini 1 ile 5 arasında “hiç değil”, “çok iyi” arasında değerlendiriniz (Akt: Çekici 2009).

Bu uygulama sizin ev ödeviniz. Bir sonraki oturuma kadar yaşadığınız ya da daha önceden var olan bir probleminizi “Problem Çözmede Kendini İzleme Formu”ndaki kriterler açısından değerlendirip bunları yazarak oturuma gelmenizi rica ediyorum. Yazılı hale getirmeniz demek üzerinde düşünmek hatta önemsemek anlamına gelir. Bu nedenle bu konuda gerekli özeni göstermenizi rica ediyorum. Ev ödevlerinin yapılması değişimi yaşayabilmeniz açısından çok önemli. Ödevle ilgili anlaşılmayan kısımlar varsa

açıklayabilirim. Ödevi yapamam zor geliyor diyenler ya da oturuma getirme konusunda unuturum diyenler varsa yani aklınıza takılı kalan herhangi bir soru varsa çekinmeden sorabilirsiniz. Lütfen tereddüt etmeden sorunuz, az önce dediğim gibi ödevlerin yapılması aslında sizlerin oturum dışında pratik yapmanız anlamına gelir ki bu da oturumda gördüklerinizi gerçek yaşama transferini sağlamanızda en önemli noktadır.

İkinci oturumda anlatılanların pekiştirilmesi amacıyla “Öfke Duygumuzu İnceleyelim formu” ve “Problem Çözmede Kendini İzleme Formu” öğrencilere verilerek doldurmaları istendi. Oturum sonunda paylaşımlar alındı. Oturum süresince yapılanlar özetlenerek, bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Üçüncü oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

III. OTURUM

SÜREÇ: İkinci oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. Üçüncü oturumda neler yapılacağı tekrar açıklandı. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı soruldu ve kontrolü yapıldı. Her öğrencinin doldurduğu “Öfke Duygumuzu İnceleyelim formu” ve “Problem Çözmede Kendini İzleme Formu” gönüllü olan öğrenciler tarafından okundu, paylaşımda bulunuldu. Bu oturumda öfkeyi tetikleyici nedenler ve öfkeyi başlatan olaylar ve probleme olumlu yönelimde bulunmamızı etkileyen çeşitli faktörlere ilişkin bilgilendirmeler ve uygulamalar” üzerine konuşuldu.

Lider tarafından Nezu, Nezu ve D’ Zurilla (2007)’ ya göre probleme olumlu yönelmeyi engelleyen faktörler;

- düşük özgüven,
- olumsuz düşünme,
- olumsuz duygusal tepkilerde bulunma olarak hatırlatıldı.

Araştırmacılar sonucu olumlu hayal etmenin düşük özgüvenin üstesinden gelmede yardımcı olacağını ifade etmektedirler. Buna göre problem çözme sürecini bir tünelin sonundaki ışığı görme olarak nitelendirecek olursak, düşük özgüven ve umutsuzluk duygusu içerisinde olma bazen tünelin sonundaki ışığı görmeyi engelleyebilmektedir. Başka bir deyişle bazı insanlar bir problemi başarıyla çözebilme boyutunda kendilerini yetenekli görmemektedirler. Aslında zor ya da karmaşık problemin üstesinden gelebileceğine dair bir insanı inandırmak oldukça zordur.

Bazen insanlar bunaldıklarında, problemin çözülmesi sonucunda elde edecekleri olumlu sonuçlara odaklanmaktan ziyade problemle ilgili olumsuz duygulara odaklanmaktalar yani dikkatlerini bu noktaya vermektedirler.

Probleme olumlu yönelimde bulunmayı ve problemin doğru bir şekilde tanımlanmasını etkileyen boyutlardan biri de olumsuz düşünceler ve duygulardır. Liderin olumsuz düşüncelere ilişkin açıklamaları şu şekildedir: Olaylar ile düşünceler, duygular ve davranışlarımız arasında sizce nasıl bir ilişki var? Şöyle sorayım sizce hissettiğimiz duygulardan öfkelenmemiz, kaygılanmamızın nedeni nedir? Başımıza gelen olaylar mı yoksa başka bir şey mi? Ne dersiniz?

Oturumun bu bölümünde önce olumsuz düşünme faktörüyle ilgili açıklamalarda bulunuldu. Öfke duygusunu daha yakından tanımak amacıyla öğrencilere öfke ile ilgili bir takım sorular yöneltildi ve çağrışımlar alındı. Öfke duygusu hakkında öğrenciler ayrıntılı bilgilendirildi. Bu oturumda öfke oluşumunda etkili olan irrasyonel düşünceler hakkında bilgi verildi.

Albert ELLIS' in ABC kuramı üzerine konuşularak etkinlikler yapıldı.

A = olaydır; o anda başınızdan geçen ya da gerçekleşme olasılığı olan olaydır

B = inançtır; o olayla ilgili olarak kendinize ne söylediğinizdir ya da neye inandığınızdır

C = sonuçtur; özellikle de duygusal ve davranışsal sonuç denilebilir; sahip olduğunuz inanç ya da düşünce biçimine bağlı olarak hissettiğiniz duygular ve davranışlardır (Akt: Genç 2007).

Lider tarafından; öfkeyi dışa vurmak yatışmanın en iyi yolu değildir. Öfkeyi yatıştırmanın bir yolu öfkeyi başlatan düşünceleri yakalayıp bunları analiz etmektir (Akt. Genç 2007) denildi. Öfkeli tepki, yaşanan durum hakkındaki düşüncenin eseridir. Bir olay karşısında göstermiş olduğumuz duygu ve davranışlarımız, düşünce ve inançlarımız tarafından yönlendirilir. Mantıksız inançlarımız ve düşüncelerimiz öfkeye temel olan duyguların ortaya çıkmasına yol açar ve duygular davranışları tetikler denilerek, yaşanan duygu, düşünce ve davranışların iç içe birbiriyle bağlantılı olduğu açıklandı. Birey, mantıkdışı inanç yaşadığında öfke, kendine acıma ve depresyon duygularına sahip olma eğilimindedir. İçeride dönük olarak sızlanma, tahammülsüzlük, yakınma, disiplinsizlik ve erteleme davranışları görülür (Çivitci, 2006). Görüldüğü gibi mantıkdışı inançlarımız bize zarar vermektedir. Bu

nedenle olaylara ilişkin düşüncelerimizin rasyonel olmasına dikkat etmeliyiz, denilerek açıklama yapıldı.

Davranışın A-B-C sini açıklama amacıyla öğrencilere form dağıtıldı. Dağıtılan formdaki boş sütunlara öğrenciler istenilen bilgileri yazdılar. **A sütununa;** öfkeli hissedilen durumlar, **B sütununa;** durum hakkındaki düşünceler, **C sütununa;** durum hakkındaki duygular yazıldı. Yapılan etkinlikte öğrencilere hissedilen duygularının nedeni sorulduğunda öğrencilerden büyük çoğunluğu A sütunundaki öfke hissedilen durumların, C sütunundaki hissedilen duygulara neden olduğunu ifade etti. Birkaç öğrenci durum hakkındaki düşüncelerin, durum hakkında hissedilen duygularda etkili olabileceği üzerinde durdu. Lider tarafından; bizim tepki şeklimizi olayların belirlediği yolundaki yaygın inanışa karşın, gerçekte tepkilerimizi doğrudan belirleyen şey, olayla ilgili yorumlarımıza dayanan düşüncelerimizdir denildi. Duygularımızın davranışlara dönüşmesinde asıl etkili olanın kafamızın içindeki olaylar olduğu ve nedenlerinin düşüncelerimizde aranması gerektiği vurgulandı (Akt. Genç 2007). Öğrencilere, öfke duygusuna neden olanın yaşanılan olay değil, olaya ilişkin düşünceler olduğu, eğer yaşanılan duyguyu değiştirmek istiyorsak alternatif düşünceler geliştirmemiz gerektiği açıklandı. C sütununda hissedilen duygulara, A sütunundaki durumların değil, B sütunundaki düşünce ve inançların neden olduğu açıklandı.

Şimdi düşünceler ile duygular arasındaki ilişkiyi sizlere bir örnekle açıklayayım. Farzedin ki çalışma arkadaşınız bitirilmesi gereken bir görevle ilgili olarak ricada bulunduğunuz halde sizinle işbirliği yapmıyor. Bu olayı birçok anlama gelecek şekilde yorumlayabilirsiniz. Örneğin iş arkadaşınızın size karşı olduğunu düşünebilirsiniz, bu nedenle de tembellik yaptığımı hatta sizinle birlikte çalışma düşüncesinin ona çok saçma geldiğini düşünebilirsiniz, belki de arkadaşınız sizin ne istediğinizi anlamamış olabilir, belki de birlikte yapılacak işin iyi olmayacağını düşünüyordur. Bu nedenle de sizinle işbirliğine katılmıyordur. Görüldüğü üzere her bir yorum ya da düşünce biçimi oldukça farklı duygulara neden olabilmektedir (Akt. Çekici 2009).

Şimdi sizlerle bu düşünme hataları (olumsuz otomatik düşünceler) çeşitlerini tanımaya yönelik bir çalışma yapacağız. Şimdi ikili olarak eşleşmenizi istiyorum. Bunun için eşleşmek istediğiniz üyenin yanına gitmenizi istiyorum. Az önce dağıtmış olduğum “Düşünme Hataları Formu”nda yer alan düşünme hataları çeşitlerinden hangilerinin sizde yoğun olarak görüldüğüyle ilgili karşılıklı paylaşımda bulunmanızı istiyorum. “Olay-Düşünce-Duygu Üçgeni” formu öğrencilere dağıtılarak önümüzdeki bir hafta boyunca yaşayacakları öfke

uyandıracak olayları, bu olaylara karşı geliştirdikleri düşünceleri ve duyguları kayıt tutmaları istendi. Oturum süresince yapılanlar özetlenerek, paylaşımlar alındı. Bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Dördüncü oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

IV. OTURUM

SÜREÇ: Üçüncü oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. Dördüncü oturumda neler yapılacağı tekrar açıklandı. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı sorularak, kontrolü yapıp kısaca bu konuda görüşüldükten sonra her öğrencinin doldurduğu “Olay-Düşünce-Duygu Üçgeni” formu gönüllü olan öğrenciler tarafından okunarak grup üyeleri ile paylaşımda bulunuldu. “Bugünkü oturumumuzun gündemi bilişsel yeniden yapılandırma. Bu oturumda düşünme hatalarının yerine sağlıklı düşünme kurallarını nasıl koyabiliriz yani nasıl olumlu ve sağlıklı düşünebiliriz bunu öğreneceğiz. “Olay- Düşünce-Duygu Üçgeni” formunda düşünce kısmına ilişkin alternatif olumlu ifadelerin ve çözüm cümlelerinin bulunması ve çözüm cümleleri listesinin kavranması üzerinde çalışıldı.

Öğrencilerin formlarda belirttikleri olumsuz düşünceler yerine olumlu düşünce içerikleri geliştirmeleri gerekliliği üzerine öğrencilerle görüşüldü. Geçen haftaki oturumumuzda “olaylar-düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantı” ve “düşünme hataları”nın neler olduğu üzerinde çalışmıştık. Şimdi bu oturumumuzda irrasyonel düşüncelerin ne olduğu ve nasıl değiştirileceği üzerinde çalışacağız. Şimdi sizlere irrasyonel düşüncelerin ne olduğunu açıklayacağım;

İrrasyonel Düşüncelerin Açıklanması:

Geçen oturumumuzdan da bildiğiniz üzere sandığımızın aksine öfkelenmemizin, üzülmemizin ya da sevinmemizin nedeni olayların kendisi değildir. Duygularımızın asıl nedeni olayla ilgili düşüncemiz yani değerlendirmemiz ya da inancımızdır. Yani duygularımızın nedeni olayın kendisi değildir. Ellis’ e göre biz insanlar akılcı yani mantıklı düşünme kapasitesinde olabildiğimiz gibi bir o kadar da akılcı olmayan düşünme (irrasyonel düşünce) biçiminde düşünme eğilimindeyiz. Şimdi rasyonel ve irrasyonel düşüncelerin özelliklerini bir inceleyelim. Rasyonel düşünceler adı üstünde mantıklı ya da akılcı düşüncelerdir. Bu tür düşünceler mantıklı, deneysel olarak sınanabilir, esnek, uyum sağlayıcı duyguların hissedilmesini sağlayan ve en önemlisi de bireyleri amaçlarına ulaşmalarında yardımcı rolde olan düşüncelerdir. İrrasyonel düşünceler ise, rasyonellerin tersine mantıksal

açından tutarsız, deneysel açıdan sınınamayan, esnek olmayan aksine katı, uyum sağlayıcı olmayan rahatsızlık verici boyuttaki sağlıksız olumsuz duyguların yaşanmasına neden olan ve kişinin amaçlarına ulaşmasında engel niteliği taşıyan düşünce biçimleridir. Özetle rasyonel düşünmek hayatı kolaylaştırırken irrasyonel düşünmek ise daha da zor hale getirebilmektedir (Akt: Çekici 2009).

Şimdi sizlerle irrasyonel düşüncelerin neler olduğuna bir bakalım;

Ellis irrasyonel düşünceleri temelde 4 çeşide ayırmıştır. Bunlar “İrrasyonel Düşünceler” isimli posterimizde de gördüğünüz gibi,

1. Dayatmacılık (-meli, -malı): İsteklerin ya da tercihlerin yerine dayatmacı olmaktır. Örnekler: Her ne yaparsam yapayım en iyisi olmalıyım, Hayat bana karşı bu kadar acımasız olmamalı, Herkes tarafından sevilmeliyim.
2. Korkunçlaştırma (...çok berbat, çok korkunç): Olaylar için aşırı ve abartılı olumsuz değerlendirmelerde bulunmadır. Örnekler: Bundan daha kötüsü olamaz. Bunu başarabilmem mümkün değil böyle bir şeyle karşı karşıya kalmak çok korkunç bir şey daha ne olabilirdi ki!
3. Düşük engellenme eşiği (Buna dayanamam, katlanamam): Kişinin bir olayın verdiği rahatsızlığa katlanamayacağına ilişkin abartılı algılama biçimidir. Örnekler: Böylesine ağır çalışıyorum hayat bu kadar zor olmamalı artık katlanamıyorum, Hayatımda belirsizlikler o kadar çok ki bu soru işaretleriyle yaşamak zorunda olmaya dayanamıyorum. Soruyorum kendime niye ben böyleyim diye!
4. Kendisine ve başkalarına genel değer biçme (...yapamazsam/yapamazsa işe yaramazın tekiyim/teki) : Kendisi ve başkalarına ilişkin genel bir değerlendirmede bulunmaktır. Örnekler: O düşüncesiz biri zaten biliyordum. Kötü bir konuşmacıyım. Ben başarısız bir insanım. Bu nedenle düşüncelerimizin olumlu olması önemlidir denilerek (Akt: Çekici 2009), özellikle bu oturumda sizlerle “Olay-Düşünce-Duygu Üçgeni” formu yani irrasyonelleri tartışma ve çürütme, etkili düşünce yani rasyonel düşünceyi üretme ile yeni duygu ve davranışlar üzerinde çalışacağız. Şimdi birlikte bunların ne demek olduğuna bakalım.

Lider üyelerle birlikte formu ve posterleri de kullanarak açıklamalarda bulunur. Kendimize ifade ettiğimiz çok sık kullandığımız ve bizi kızgınlık duygularına hazırlayan, bazı sözlerin belirleyici olduğu hatırlatılarak bu tür sözcükler zihnimizde yakalanmaya çalışıldı. Örneğin; “asla” ya da “her zaman” “hiçbir zaman” gibi keskin sözcükler, ...katlanamam/dayanamam, ...beceriksizim/beceriksiz, ...bu bir felaket/korkunç, ...hep benim yüzümden oldu, ne şanssız biriyim ben, ...kendimi bitkin hissediyorum o zaman ders

çalışmamalıyım ...bana verdiği sözü tutmalıydı, onun yüzünden sinir krizine girdim” vb gibi irrasyonel düşünceler gibi cümlelerin oldukça hatalı olduğu ve öfke uyandırdığı ayrıca öfke duygunuzda haklı olduğunuzu düşünmenize yol açtığı ve durumla ilgili yargıyı koruduğu için problemin çözümüne katkıda bulunmadığı üzerinde konuşuldu.

Açıklamalardan sonra grup üyelerine doldurdıkları “Olay-Düşünce-Duygu Üçgeni” formundaki irrasyonel düşüncelerini rasyonele çevirme çalışmaları yapmaları ev ödevi olarak verildi. Öğrencilerin düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi daha iyi kavramaları için önümüzdeki bir hafta süresince karşılaştıkları ve kendilerinde öfke uyandıran olayları bunlara karşı geliştirdikleri olumlu düşünceleri ve başa çıkma ifadelerini “Öfke Kayıt” formuna kaydetmeleri istendi. Oturum süresince yapılanlar özetlenerek, paylaşımlar alındı. Bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Beşinci oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

V. OTURUM

SÜREÇ: Dördüncü oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. Beşinci oturumda neler yapılacağı tekrar açıklandı. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı sorularak ev ödevlerinin kontrolü yapılıp kısaca bu konuda görüşüldükten sonra istekli öğrencilerin “Öfke Kayıt” formlarına yazmış oldukları durumlar, başa çıkma ifadeleri ve değiştirdikleri olumlu düşünceleri üzerine konuşuldu. Bu oturumda öfke duygusunun doğru ifadesinde kişiler arasındaki iletişim, iletişimde yapılan hatalar, iletişim engelleri, sağlıklı iletişim becerileri ve iletişimde ben dili-sen dili ifadelerinin önemi üzerine konuşularak, iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldı.

“İletişim nedir?” sorusu öğrencilere yöneltilerek iletişimin tanımı gönüllü öğrencilerden alındı ve sağlıklı bir iletişim için çeşitli tanımlar yapıldı. İletişim kavramı bir de grup lideri tarafından tanımlandı. Farklı tanımların yazılı olduğu karton uygun bir yere asıldı. Lider tarafından; iletişim; iki birim arasındaki bilgi, duygu ya da düşünce alışverişidir. İki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir denilerek tanımlar yapıldı. İletişimde temel unsurlardan birinin göz teması kurma olduğu hatırlatılarak katılımcıların göz teması kurmaları ve önemini kavramaları amacıyla “Göz Teması Kurma” etkinliği yapıldı. Grup üyelerine ikiye bölünmüş gruplara ayrılımları ve ayağa kalkmaları söylendi. Eşler aralarında belirli mesafe bırakarak konuşmadan ve hareket etmeden karşılıklı birbirlerinin gözlerine bakarak durdular. Tarafların mümkün olduğunca gözlerini kaçırmadan üç veya beş dakika boyunca birbirlerinin gözlerine bakmaları istendi. Uygulamadan sonra öğrencilerin etkinliklerle ilgili yaşantıları

paylaşılarak etkinlik sona erdirildi. Uygulamadan sonra göz teması kurmanın kişilerarası iletişimdeki önemi üzerine duruldu. Göz teması kişilerarası ilişkilerde birçok mesaj iletebilir. Göz teması konuşmayı başlatabilir ya da kesebilir; geri bildirim sağlar; kişilerin duygularını yansıtır ve bazı durumlarda ilişkiyi tanımlar (Akt: Genç 2007) denilerek, öğrencilere şu sorular yöneltildi;

“İletişimde yapılan hatalar nelerdir?” sorusu sorularak gönüllü öğrencilerden çağrışımlar alındı. Bir takım tutum ve davranışların iletişime engelleri söylenerek öğrencilerle konuşuldu.

“İletişim kurarken neden karşımızdaki kişiyi dinlemeyiz?” sorusu sorularak gönüllü öğrencilerden çağrışımlar alındı. İletişimin en önemli unsurlarından birinin dinleme olduğu vurgulandı. Dinlemenin iletişimdeki önemi hakkında bilgi verildi.

“Nasıl daha iyi dinleriz ?” sorusu sorularak gönüllü öğrencilerden çağrışımlar alındı. İletişimin en önemli unsurlarından birinin dinleme olduğu vurgulandı. Dinlemenin iletişimdeki önemi hakkında bilgi verildi.

“İletişim kurarken hangi davranışlar sağlıklı iletişim kurduğunuzun habercisidir?” Size dinlendiğinizi hissettirir ve rahatlatır?” sorusu sorularak iletişim sırasında sağlıklı bir iletişim kurmak için yapılması gerekenlerin neler olduğuna ilişkin gönüllü öğrencilerden çağrışımlar alındı.

İletişimde sen dili-ben dili mesajlarının ne anlama geldiği, iletişimdeki önemi ve bu mesajların özellikleri hakkında konuşularak örnekler verildi. İletişimde sen-dili ifadelerinden olabildiğince uzak durmak sağlıklı iletişim için gereklidir. “Sen” dili ile başlayan cümleler insanları genellikle aşağılama eğilimindedir; karşısındakinin neler düşündüğü, neler hissettiği konusunda yorumları içerir. Bunlar “Sen beni çok üzüyorsun. Tüm işi ben yaptım sen hiç yardım etmedin gibi” cümlelerdir. Sen dilini kullandığımızda karşımızdaki kişi suçlanıldığını hissetmekte, düşmanca duygular ortaya çıkmaktadır. Bu durumda karşımızdaki kişi iletişimde kapalı olmaya başlamakta ve yoğun öfke ve gücenmişlik duyguları hissetmektedir açıklaması yapıldı. Olumsuz duyguları ve öfke duygularını, karşıdaki kişiyi yabancı hale getirmeden arada bir köprü ağı kuracak şekilde ifade etmenin daha etkili bir yolu vardır. İşte buna “ben mesajları” denilmektedir. Ben dili mesajları, kendi duygularımızın sorumluluğunu almayı sağlar. Ben dili mesajlarında duygularımızın sorumlusu olarak başkalarını suçlama yoktur. Ben dili mesajlarının, bireyin duygularını açılmadığı, düşüncelerini ortaya koyduğu buna

karşılık sen-dili mesajının, suçlayıcı, eleştirici, yargılayıcı, saldırganca olduğu açıklandı. İletişimde ben dili mesajlarının kullanılmasının iletişimin sağlamlığı açısından önemi vurgulandı. İfadelerde ben dilini kullanmanın, iletişimin sağlığı açısından diğer yararları şöyledir; “Ben” dilinin kullanılması, ilk olarak, kişinin mesajı açıkça sahiplendiğini ve aktarılan düşüncenin, duygunun, kişinin kendisine ait olduğu anlaşılacaktır. Ben dili ifadeleri suçlayıcı ve yorumlayıcı ifadeleri engellemektedir. Bu tarz ifadeler sorumluluğu kişinin kendi üstünde tutar. Kişinin görüşlerini, duygularını açıkça ortaya koymasına yardımcıdır. Bu nedenle de karşı tarafın savunmaya geçmesi pek olası değildir.

Ben dili ve sen dili mesajlarının özellikleri ve cümle örneklerinin yer aldığı formu incelemeleri sağlandı. “Ben Dili-Sen Dili İfadelerinin Kullanılmasına Yönelik Alıştırma Formu” öğrencilere verilerek önümüzdeki bir hafta boyunca çevrelerindeki insanlarla kurdukları iletişimde ben dili mesajlarını kullanmaya dikkat etmeleri ve kullandıkları sen dili mesajlarını ben diline çevirmeleri istendi. Ayrıca önceden konuşulmuş olan “İletişimde Yapılan Hatalar” göz önünde bulundurularak iletişimde en çok hangi hataların yapıldığını saptamaları söylendi. Oturum süresince yapılanlar özetlenerek, paylaşımlar alındı. Bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Altıncı oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

VI. OTURUM

SÜREÇ: Beşinci oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. Altıncı oturumda neler yapılacağı tekrar açıklandı. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı sorularak, kontrolü yapıldı. Her öğrencinin doldurduğu “Ben Dili-Sen Dili İfadelerinin Kullanılmasına Yönelik Alıştırma Formu” gönüllü olan öğrenciler tarafından okunarak paylaşımda bulunuldu. Bu oturumda girişken, saldırgan ve çekingen davranışlar üzerine konuşuldu. Bu davranışlar arasındaki farklar üzerinde çalışıldı ve konu ile ilgili etkinlikler yapıldı. Saldırgan davranışların öfke duygumuzu tetiklediği bunun yerine atılğanca davranışlar geliştirmemiz gerektiği vurgulandı.

Girişken davranış, engellenme duygusunun ortaya çıkmasını önlemede veya ortaya çıktıktan sonra uyumlu bir biçimde ifade edilmesini sağlamada yardımcıdır (Cüceloğlu 2004) denilerek; çekingen-saldırgan davranışlar ayrı ayrı tanımlandı. Aralarındaki fark açıklanarak bu davranışların nasıl davranışlar olduğu örneklerle pekiştirildi. Girişkenliğin yararları grupla tartışıldı. Bu davranışları daha iyi kavrama amacıyla etkinlikler yapıldı. Oturuma katılan katılımcıların atılğan-saldırgan-çekingen davranışların farkını gösterme ve ayırt etmek için uygulama fırsatı vermek amacıyla “Atılğan-Saldırgan-Çekingen Davranışlar” etkinliği

uygulandı. Üzerine olaylar yazılmış beş kartı, istekli öğrenciler sıra ile çekip atılan, saldırgan, çekingen tepkiler verdiler. Diğer öğrenciler de her cevaptan sonra, cevabın hangi tür tepki davranış içine girdiğini tahmin ettiler. Böylece öğrenciler hem kendilerini hem de cevap veren öğrencileri değerlendirmiş oldular. Uygulamadan sonra bu uygulama sırasında öğrencilere farkındalıkları soruldu. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili yaşantıları paylaşılarak etkinlik sona erdirildi. Kartlar üzerine yazılmış olaylar:

1. Cumartesi günü arkadaşlarınızla buluşmaya karar verdiniz, bu kararınızı anneniz de biliyor. Fakat cuma günü eve geldiğiniz zaman, anneniz cumartesi günü için bir davet aldığını ve bunu kabul ettiğini söylüyor. Bu karar sizinde o davete gitmenizi gerektiriyor.
2. Bir arkadaşınız, sık sık günün zamansız saatlerinde size oturmaya geliyor. Arkadaşınızı seviyorsunuz, fakat onun bu davetsiz misafirliğini ve sizi bu kadar çok rahatsız etmesini de olumlu karşılamıyorsunuz.
3. Bir sınavdan düşük bir not aldınız, fakat çok daha iyi bir notu hak ettiğinizden eminsiniz.
4. Bir grup arkadaşınıza şaka yaparken, bir arkadaşınız sözünüzü kesiyor, şakanızın tam doruğunda kalıyorsunuz.

Oturuma katılan katılımcıların çekingenlik, girişkenlik ve saldırganlık kavramlarının farkını kavramalarına yardımcı olmak amacıyla “Çekingen, Girişken, Saldırgan” etkinliği uygulandı. Öğrencilerle çekingenlik, saldırganlık ve girişkenlik kavramlarının anlamı tartışılarak özellikle de birbirine karıştırılan kavramlar olan öfke ve saldırganlığın aynı anlamda olmadığı belirtildi. Bizi engelleyen, inciten herhangi bir durumda kızgınlık yaşayabileceğimiz fakat saldırganlığın bunda farklı olarak bir nesneye ya da kişiye fiziksel ya da duygusal olarak zarar verme ya da incitme niyetini taşıdığı üzerine açıklamalar yapıldı. Etkinlik ile ilgili form öğrencilere dağıtılarak, formun doldurulması ve her bir davranış türü için kendi örneklerini vererek grupla paylaşmaları istendi. Genellikle hangi tür davranışları gösterdikleri tartışıldı. Hangi tür davranış göstermelerinin daha iyi olduğu üzerine grup içi konuşmalar oldu. Uygulamadan sonra öğrencilere bu uygulama sırasında farkındalıkları soruldu. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili yaşantıları paylaşılarak etkinlik sona erdirildi.

Önümüzdeki hafta boyunca karşılaştıkları olaylarda en çok hangi davranış biçimini kullandıklarını ve bu davranış biçimi yerine verecekleri girişken yanıtları not etmeleri istendi. Bunun için öğrencilere “Çekingen, Girişken, Saldırgan” formu dağıtıldı. Oturum süresince

yapılanlar özetlenerek, paylaşımlar alındı. Bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Yedinci oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

VII. OTURUM

SÜREÇ: Altıncı oturum üyelere özetlenerek hatırlatıldı. VII. oturumda neler yapılacağı tekrar açıklandı. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı sorularak, kontrolü yapıldı. Her öğrencinin doldurduğu “Çekingen, Girişken, Saldırgan” gönüllü olan öğrenciler tarafından okunarak grup üyeleri ile paylaşımda bulunuldu. Bu oturumda problem yaratan durumların, öğrencilerin problem çözme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, öfkeye neden olduğundan yola çıkılarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, dolayısıyla öfkeyi arttırıcı unsurları ortadan kaldırma amaçlandı. Günlük yaşamda karşılaştıkları çeşitli problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiği üzerine bilgiler verildi.

Lider tarafından; problemler hayatımızın doğal bir parçası olarak kabul edilmelidir. Problemlerin oluşu kaçınılmaz bir gerçektir. Yaşam süresince birçok problemle karşılaşacağımızı bilmek ve kabul etmek önemlidir. Öfke duygumuz yaşadığımız problemlerden kaynaklanıyor olabilir. Yaşanan bu duygu sağlıklıdır. Önemli olan probleme karşı geliştireceğimiz çözüm yolları bulmaktır. Eğer bu problem değiştiremeyeceğimiz bir problem ise en iyi yol problemle yüzleşmek ve onu kabul etmektir denildi. Problem, engeldir. Bireyin içinde bulunduğu durumla olmasını istediği durum arasında bir engel varsa ve bireyde bir gerilim yaratıyorsa, o birey için bir problem durumu var demektir.

Baş etme, bir problemin ya da olumsuz bir durumun çözümü için ya da kişi üzerindeki etkisinin en aza indirilmesi için başvuru bilimsel ve davranışsal stratejilerin tümüdür (Folkman, Lazarus, Gruen, De Longis 1986). Etkili başa çıkma yöntemlerinden birisi de “problem çözme” dir.

Problem çözme, bireyin amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasıdır. Diğer bir tanımla, belli amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik, bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren süreçtir denilerek, “problem” ve “problem çözme” nin tanımı yapıldı. Problem çözme becerisi, olumlu duyguların oluşması ve sıkıntıların hafifletilmesi ile ilgilidir. Sosyal problem çözme becerilerindeki eksikliklerin gençlerde sağlıklı olmayan bazı davranışlara yol açtığını gösteren bir dizi araştırma sonucu vardır. Bulgulara göre sosyal problem çözmedeki

yetersizlik; öfke, saldırganlık, davranış bozuklukları, intihar düşüncesi ve yeme bozukluklarına yol açmakta ve yaşam stresleri ile birleşince anlamlı bir intihar yordayıcısı olmaktadır, denilerek açıklamalar yapıldı. Yukarıdaki kuramsal bilgiler doğrultusunda bu oturumda üyelere sunulan açıklamalar iki başlık altında toplanmıştır;

1. Öfke ve kaygı durumlarında etkili başa çıkabilmek için gevşeme egzersizini nasıl uygulayabilecekleri gösterilir.
2. Öfke, kaygı ya da depresif bir durumda etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için kişisel başa çıkma stratejilerini belirlemeye yönelik uygulama çalışmasında bulunulur.

Liderin bu konudaki açıklamaları şu şekildedir:

Sağlıklı olumsuz duygular ve sağlıksız olumsuz duygular

Bir önceki oturumda sağlıksız olumsuz duygulardan öfke, kaygı duygu durumuyla başa çıkmada neler yaptığımız, hangi davranışlara başvurduğunuz üzerinde durmuştuk. Bu haftaki oturumumuzda ilk olarak öfke ve kaygı durumunda etkili başa çıkabilme yollarından biri olan “gevşeme” yi nasıl uygulayabileceğinize yönelik çalışmada bulunacağız. Bildiğiniz gibi öfke ve kaygı anında gerginlik yaşadığımız için doğal olarak nefes alış verişlerimiz de düzensiz olmaktadır. Dahası vücut gergin bir vaziyet almakta ve dolayısıyla gergin bir vücut durumunda ben dili iletileri verebilmek de pek mümkün değildir. Aynı şekilde kaygılı bir durumda iken kaygılı olmaya neden olan irrasyonel düşünceler ya da düşünme hatalarından dolayı sakin olabilmek de pek mümkün değildir. Bugünkü oturumumuza değin yaptığımız oturumlarda bilişsel anlamda neler yapılabilineceği üzerine odaklanmıştık. Şimdi ise davranışsal ve duygusal baş etme stratejileri üzerinde odaklanacağız. İlk olarak sizlerle gevşeme egzersizi uygulamasında bulunacağız. Şu anda yapacağımız gevşeme egzersizinin amacı öfke ve kaygı anında kaslarınızda yaşanan gerginlik ve gevşeme arasındaki farkı anlamanızı sağlamak. Yapacağımız gevşeme egzersizi uygulamasını gündelik hayatta da kullanabilirsiniz. Ancak kaslarınızı nasıl gevşeteceğinizi öğrenmek ve uygulamak bir beceridir. Bu beceriyi kazanma süreci kademeli bir şekilde yapılmalı ve düzenli bir şekilde tekrar edilmelidir (Akt. Çekici 2009).

Gevşeme Egzersizi Uygulaması

Lider üyelere, “Gevşeme Egzersizi Formu” ndaki yönergeleri izleyerek, gevşeme egzersizi uygulaması yaptırır. Gevşeme egzersizi uygulamasının bitiminden sonra üyeler

yaşadıkları duygu ve düşünceleri paylaşırlar. Ardından gündelik hayatta daha pratik olarak uygulayabilecekleri “doğru nefes alıp verme egzersizi” uygulamasına geçilir.

Derin Nefes Alıp Verme Egzersizi Uygulaması

Şimdi sizlerle “Derin Nefes Alıp Verme” egzersizi yapacağız. Gündelik hayatınızda kaygılı ve öfkeli olduğunuz anlarda rahatlıkla uygulayabileceğiniz bir nefes alma egzersizidir. Lider “Derin Nefes Alıp Verme Egzersizi Formu”ndaki yönergeleri izleyerek üyelerle birlikte doğru nefes alıp verme egzersizi yapar. Bu gevşeme egzersizi uygulamasının bitiminden sonra üyeler yaşadıkları duygu ve düşünceleri paylaşırlar. Gündelik hayatta bu egzersizi uygulayabilme konusundaki görüşleri alınır.

Kişisel başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi

Bunların dışında öfke, kaygı ve depresif duygu durumu içerisindeyken bu duygularla etkili bir şekilde başa çıkmak için “Gerçekçi Başa Çıkma Cümleleri” kurabilirsiniz. Bir nevi buna kendi kendinizi telkin etme de denilebilir. Örneğin “sakin ol, dur, düşün”, “sakin ol, şimdi konuşmak hiçbir çözüm getirmez”, “üç kez derin nefes al ve rahatlamaya çalış”, “kendime olumsuz şeyler söylemeyeceğim” gibi de olabilir. Ne dersiniz bu komutları kendinize verebilir misiniz? Lider burada üyelerin kişisel paylaşımlarını dikkatle dinleyerek uygun geri bildirimlerde bulunur. İlk oturumdan bugünkü oturuma değin kazandıklarınızı düşünerek etkili başa çıkma stratejilerinden hangilerini uygulayabileceğinizi ifade etmenizi istiyorum. Tabii ki seçtiğiniz başa çıkma stratejilerini neden seçtiğinizi de belirtmenizi istiyorum. Bildiğiniz gibi etkili başa çıkma stratejileri olarak kullanabilecekleriniz; bilişsel yeniden yapılandırma, düşünce odağını değiştirme, ben diliyle geribildirim verme, gevşeme egzersizi uygulaması, derin nefes alıp verme uygulaması, gerçekçi başa çıkma cümleleri söyleyerek kendini telkin etme, amaç-eylem planı oluşturma, sosyal destek arama, problem çözme basamaklarını uygulama gibi yöntemler olabilir. Sizin önerileriniz nelerdir? Bundan sonra karşılaşacağınız öfke, kaygı ve depresif duygu durumlarında bunlardan hangilerini uygulayabilirsiniz?

Problemlere sahip olmak o kadar da kötü değildir denilerek, problem çözme terapilerinde danışanlara problem çözme basamakları olarak; problem yönelimi, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün

uygulanması ve doğrulanması olmak üzere beş aşamadan oluştuğu açıklanır. Bu oturumda problem yönelimi dışında kalan problem çözme basamakları üzerinde durulmuştur.

Problem Çözme Terapilerinde problemin tanımlanması ve formüle edilmesindeki temel amaç, danışanların bir problemin doğasını daha iyi anlamalarına ve gerçekçi amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmaktır. Çünkü bir problem doğru bir şekilde anlaşılmadığında çözülmesi de zor olmaktadır.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi iki aşamadan oluşmaktadır;

1. Problemin ne olduğunu doğru ve eksiksiz biçimde tanımlamayı engelleyebilen herhangi bir bilişsel çarpıtma ya da yanlış anlaşılımların düzeltilmesi,
2. O durumun niçin problem olduğunun tanımlanması, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşaması, problem hakkında bilgi toplama, bilişsel çarpıtmaların ve yanlış anlaşılımların düzeltilmesi, problemin doğasının sorgulanması: gerçekler ve varsayımlar, problemin tanımlanması, amaç oluşturma ve eylem planı geliştirme olmak üzere birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır.

Oturumda problemin tanımlanması ve formüle edilmesiyle ilgili olarak danışanlarla “gerçekler ve varsayımlar arasındaki farkı fark edebilmelerine” yönelik çalışmalarda bulunulur. Gerçekler, gerçekte olanlar; varsayımlar ise kişinin gerçek olarak gördükleri, algıladıklarıdır. Gerçekler ve varsayımlar adlı çalışma sayesinde danışanların problemleri doğru bir biçimde tanımlamalarını engelleyen engelleri de görebilmeleri sağlanmaktadır. Danışanların bu ayrımı yapabilmesi için gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlerle durumlarda da “gerçekler ve varsayımlar” penceresinden durumu değerlendirmelerine yönelik alıştırmaları yönünde cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşamasından sonra, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması aşamaları gelmektedir. Alternatif düşüncelerin üretilmesi aşamasında danışanların mümkün olduğunca çok sayıda alternatif çözüm oluşturabilmeleri üzerinde durulur. Çünkü insanlar bir problem durumunda olası alternatif çözümlerin neler olabileceğini düşünemeyebilirler. Alternatif çözümler üretememenin nedenleri sınırlandırılmış bakış açısı, alışkanlıklar, önceki bilinen yollara başvurma, ne yapacaklarını nasıl düşüneceklerini bilememe, hissettikleri ve etkisi altında kaldıkları sağlıksız olumsuz duygular vb olabilir. Bu nedenlerden dolayı Problem Çözme Terapilerinde alternatif çözümlerin üretilmesi konusunda danışanlar eğitilirler. Danışanlara

nasıl düşüneceklerini öğretebilmek amacıyla yaşantısal egzersizlere dayalı beyin fırtınası egzersizleriyle süreç öğretilmeye çalışılır.

Alternatif çözümlerin oluşturulmasının ardından karar verme aşaması gelmektedir. Karar verme aşamasında alternatif çözümler arasından bir seçim yapılarak etkili karara ulaşılmaya çalışılır. Etkili karar verebilmek, etkili olmayan çözümlere açıkca bir bakış atmak, olası sonuçları tahmin etmek, çözümlerin sonuçlarını değerlendirme ve etkili çözümleri tanımlama ile bir çözüm planı geliştirme gibi aşamalardan oluşmaktadır.

Problem çözüme basamaklarında son aşama ise çözümün uygulanması ve değerlendirilmesidir. Çözümün uygulamaya geçirilmesi aşamasında insanlar girişimde bulunmaktan kaçınma, uyuşukluk döngüsü içinde olma ve erteleme eğilimi gibi kişisel nedenler ya da beklenmedik çevresel engeller, problemin giderek daha da kötü hal alması gibi çeşitli nedenlerle harekete geçmekte zorlanmakta hatta geçememektedirler. Çözümün uygulanması aşamasında genellikle insanların çevresel olaylara olduğundan daha fazla değer biçtikleri görülür. Bunun sonucu olarak bu aşamada çözüm planının tamamlanması konusunda oldukça düşük motivasyon göstermektedirler. Yukarıda belirtilen çeşitli engellerden dolayı etkili bir çözümün uygulamaya geçirilmesi mümkün olamamakta ve bu durumda kişi çözümü etkili bir şekilde uygulayabilmek ve alternatif bir çözüm tanımlayabilmek için problem çözüme sürecindeki bir önceki aşamaya dönmekte ya da yeni engellerin neler olduğunun farkına varıp onların üstesinden gelmeye odaklanmak durumunda kalmaktadır. İşte bu noktada Problem Çözme Terapilerinde gevşeme eğitimi, küçük adımlardan oluşan eylem planından bir parçanın uygulanması, erteleme eğilimini ortadan kaldırmak için bilişsel yeniden yapılandırma sürecini danışanın gündelik hayatta kendi kendisine uygulaması, kendine yönerge verme tekniklerini uygulaması gibi performansa dayalı başa çıkma becerilerine başvurulmaktadır. Çözümün uygulanması aşamasını başarıyla yerine getiren danışan bir sonraki adımda çözümün etkililiğini değerlendirmektedir. Bireyler kendi kendilerine şu soruları sorarak çözümün etkililiğini değerlendirirler.

1. Bu çözüm sorunu çözdü mü?
2. Uzun dönemli ve kısa dönemli benim üzerimdeki etkileri nelerdir?
3. Başkaları üzerindeki uzun dönemli ve kısa dönemli etkileri nelerdir?

Eğer çözüm aşamasında gerçek sonuç ve umulan (beklenen) sonuç birbirleriyle en azından tatmin edici seviyede örtüşüyorsa, bundan sonra çözümün uygulanması ve

etkililiğinin değerlendirilmesinin son aşaması olan kendini ödüllendirme (self reinforcement) prosedürünün uygulanmasına geçilir. Diğer bir deyişle danışanlar kendilerine bir ödül belirleyerek kendilerini kutlamış olurlar. Bu ödüller aferin bana, kendimi seviyorum gibi sözel bir ileti olabileceği gibi bir filme, yüzmeye gitmek gibi eylemsel de olabilir (Akt: Çekici 2009). Bu bilgiler ışığında oturumda problem çözme basamaklarının ne olduğu danışanlara aktarılmıştır.

Liderin bu konuya ilişkin açıklamaları ise şöyledir; “Bugünkü oturuma değin problem çözmeye problemin doğru bir biçimde tanımlanmasını ve problem çözme sürecini olumsuz etkileyen bir etmen olan problem yönelimi kavramı üzerinde durmuştuk. Bu olumsuz faktörler bildiğiniz gibi irrasyonel düşünceler, olumsuz otomatik düşünceler ve bunlarla bağlantılı olarak hissedilen sağlıksız olumsuz duygulardır. Davranışsal anlamda ise aşırı yemek yeme, ağlama, kendini odaya kapatma, surat asma, aşırı para harcama vb gibi etkisiz başa çıkma davranışlarının da problem çözümünde kişiye boşa zaman harcadığını ortaya koymuştuk. Ve etkili başa çıkma stratejileri neler olabilir konusunda yani kişisel başa çıkma stratejinizi belirlemeye yönelik çalışmalarda bulunmuştuk. Şimdi sıra problem çözme basamaklarının izlenmesine geldi. Sizlere dağıtmış olduğum “Sosyal Problem Çözme Basamakları” isimli formda da gördüğünüz gibi sosyal problem çözme basamakları, problem yönelimi, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. (Lider sırasıyla ilgili formları üyelere dağıtarak açıklamada bulunur ve uygulamaları gerçekleştirir)

Lider danışanları da sürece katarak oturumun özetlemesini yapar. Ardından oturum sonlarında oturumun değerlendirilmesini ve üyelerin paylaşımını sağlayan standart soruları üyelere sorar. Bu aşamada liderin yaptığı açıklamalar şu şekildedir;

“Bugünkü oturumumuzla bağlantılı olarak değerlendirmelerinizi ve kişisel paylaşımlarınıza geçeceğiz. Sizlere sormak istediğim bazı sorular var. Dilerseniz öncelikle bu soruları sizlere ifade edeyim.

1. Bugün oturumda kendinizle ilgili neleri farkettiliniz?
2. Bu oturumda en çok kim ya da kimlere kendinizi yakın hissettiliniz?
3. Bugün en çok hangi üyeden ya da üyelerden bir şeyler kazandınız ve kazandıklarınız neler?

Üyelere haftaya olan sekizinci oturuma kadar gevşeme egzersizi uygulaması ev ödevi olarak verildi. Bunun yanı sıra probleme yönelim boyutu kendine yardım formu, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi kendine yardım formu uygulaması ev ödevi olarak verildi. Bir sonraki oturumda neler yapılacağı hakkında bilgi verildi. Sekizinci oturumun gün, saat ve yeri belirtildi.

VIII. OTURUM

SÜREÇ: Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığı sorularak kontrolü yapıldı. Bir hafta boyunca karşılaştıkları problem durumları ve çözüm basamaklarını kaydeden öğrencilerden gönüllü olanlar grup ile paylaşımda bulundu ve çözüm yolları ile ilgili tartışma ortamı yaratıldı. İlk oturumdan son oturuma kadar oturumlardaki konular öğrencilerle birlikte hatırlandı.

Grup çalışmasına ilişkin süreç değerlendirildi. Kazanımlar ifade edildi. Grup sürecine ilişkin yaşantılarını paylaşmak isteyen öğrencilere söz verildi. Özellikle her grup üyesinin sürece ilişkin değerlendirme yapması sağlandı. Öğrencilerin gruba başlarken, grup devam ederken ve grup sonlandırılırken yaşadıkları duygu ve düşünceleri ifade etmeleri istendi. Öğrencilerin süreç içerisindeki kazanımları, kazanımlarını yaşantılarına yansıtma düzeyleri, kendilerine ilişkin gözlemleri, kendilerinde fark ettikleri birtakım değişiklikleri paylaşımları ile ilgili görüşleri alındı. Üyelerin birbirlerine karşı olumlu değerlendirmeleri alındı. Öğrenciler eğitim sürecinde her oturumda farklı konularda bilgilendirildiklerini ve bu açıdan kendilerini şanslı gördüklerini, eğitimin bitiyor olmasından dolayı üzgün olduklarını ifade ettiler. Grup eğitiminin kendileri için yararlı olduğunu, ebeveynlerinin de böyle bir eğitimde yer almasını istediklerini belirttiler.

Ek 7. İzin Yazısı

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.09.09.00/605.99

04.11.2011* 38851

Konu: Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi'nin 19.09.2011 tarih ve 5543 sayılı yazılarında, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şerife ÇETİNKAYA tarafından "Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişiler Arası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasının Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürlüğünde uygulama yapma isteği bildirilmiştir.

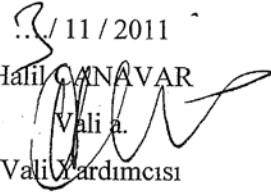
Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şerife ÇETİNKAYA'nın "Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişiler Arası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması için İlimiz Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürlüğünde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Ertuğrul DINDAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

04/11/2011


Halil CANAVAR

Vali a.

Vali Yardımcısı

Ek 8. Etik Kurul Karar Formu

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

ETİK KOMİSYONUN ADI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
AÇIK ADRES	Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı 2. Kat İnciraltı-İZMİR
TELEFON	0 232 412 22 54-0 232 412 22 58
FAKS	0 232 412 22 43
E-POSTA	etikkurul@deu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	DOSYA NO:	747-GOA
	ARAŞTIRMA	UZMANLIK TEZİ <input type="checkbox"/> AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi
	ARAŞTIRMA PROTOKOL KODU	-
	SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI/SOYADI ve UZMANLIK ALANI	Yard.Doç.Dr.Filiz ADANA Şerife ÇETİNKAYA Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Y.O.
	DESTEKLEYİCİ VE AÇIK ADRESİ	-
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ VE ADRESİ	-
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/> ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR	Mevcut		Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input checked="" type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>

KARAR BİLGİLERİ	Karar No:2012/31-08	Tarih: 27.09.2012
	Yard.Doç.Dr.Filiz ADANA sorumlusu Şerife ÇETİNKAYA'nın proje yürütücüsü olduğu "Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi" isimli klinik araştırmaya ait başvuru dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, etik açıdan çalışmanın gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.	

ETİK KURUL BİLGİLERİ	
ÇALIŞMA ESASI	Dokuz Eylül Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu İşleyiş Yönergesi İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu
ETİK KURUL ÜYELERİ	

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsi yet	Araştırma ile ilişkili mi?		İmza
Prof.Dr.Banu ÖNVURAL (Başkan)	Tıbbi Biyokimya	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Biyokimya Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr..Besti ÜSTÜN (Başkan Yardımcısı)	Ph.D.Yüksek Hemşire	DEU Hemşirelik Fakültesi	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Katılmadı
Prof.Dr.Osman AÇIKGÖZ	Fizyoloji	DEU Tıp Fakültesi Fizyoloji Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr.Ş.Reyhan UÇKU	Halk Sağlığı	DEU Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.D.	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Katılmadı
Prof.Dr.Nejat SARIOSMANOĞLU	Kalp Damar Cerrahisi	DEU Tıp Fakültesi Kalp Damar Cerrahisi Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr.Ece BÖBER	Pediyatrik Endokrinoloji	DEU Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr.Hüseyin BASKIN	Mikrobiyoloji	DEU Tıp Fakültesi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr.Servet AKAR	İç Hastalıkları (Romatoloji B.D)	DEU Tıp Fakültesi İç Hastalıkları Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Prof.Dr.Bilgin CÖMERT	İç Hastalıkları (Yoğun Bakım B.D)	DEU Tıp Fakültesi İç Hastalıkları Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Doç.Dr.Nihal GELECEK	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	DEU Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Doç.Dr.Mukaddes GÜNELİ	Tıbbi Farmakoloji	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Doç.Dr.Ayşe Aydan ÖZKÜTÜK	Mikrobiyoloji	DEU Tıp Fakültesi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Katılmadı
Doç.Dr.İşıl TEKMEK	Histoloji ve Embriyoloji	DEU Tıp Fakültesi Histoloji ve Embriyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Katılmadı
Prof.Dr.Meltem Kutlu GÜRSEL	Hukuk	D.E.Ü Hukuk Fakültesi İdare Hukuku Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Katılmadı
İhsan ÇELİKDEMİR	Sağlık mensubu olmayan üye	75. Yıl Özel İlköğretim Okulu Müdür Yrd.	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	