

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BURSA İL MERKEZİNDEKİ ANADOLU LİSELERİ, KIZ MESLEK
LİSELERİ VE GENEL LİSELERE DEVAM EDEN 9. VE 12. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Zeynep GÜNDOĞDU

Ankara
Temmuz, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BURSA İL MERKEZİNDEKİ ANADOLU LİSELERİ, KIZ MESLEK
LİSELERİ VE GENEL LİSELERE DEVAM EDEN 9. VE 12. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep GÜNDOĞDU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

ANKARA

Temmuz, 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Zeynep GÜNDÖĞDU'nun Bursa İl Merkezindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselere Devam Eden 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezi 16 / 07 /2010 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AY TAR

.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

.....

Üye: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

.....

ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında değerli görüşleri ve yakın ilgisi ile beni yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstatistiksel analizlerdeki yardımlarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER'e, bu düzeye gelmemde emekleri olan tüm hocalarıma, çalışmamın her aşamasında bana yardımcı ve destek olan dostum Zeynep ÖZDEMİR'e ve değerli aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca anket uyguladığım liselerin müdür ve öğretmenlerine yardımlarından dolayı, çalışmama katılan tüm öğrencilere gösterdikleri sabır ve ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Zeynep GÜNDOĞDU

ÖZET

BURSA İL MERKEZİNDEKİ ANADOLU LİSELERİ, KIZ MESLEK LİSELERİ VE GENEL LİSELERE DEVAM EDEN 9. VE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA EĞİLİMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÜNDOĞDU, Zeynep

Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

Temmuz-2010, 100 sayfa

Araştırmanın amacı, Bursa ilindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimlerini ve problem çözme becerilerine dair algılarını incelemektir.

Araştırma modeli olarak betimleme modeli kullanılmıştır. Çalışmada tabakalı rasgele örnekleme yöntemi kullanılarak Bursa il merkezinde bulunan Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 325 9. sınıf öğrencisi, 194 12. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 519 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Dökmen (1986) tarafından geliştirilmiş olan “Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEÖ)” , Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş, Hisli-Şahin (1993) tarafından uyarlama ve geçerlik güvenirlik testleri yapılmış olan “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” ve ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen örneklem grubundan veriler toplanmış ve elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki farklılığı saptamak amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile bakılmıştır.

Bulgular, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılayış düzeylerinin devam ettikleri lise türü ($p=.56$), annenin eğitim düzeyi ($p=.12$), babanın eğitim düzeyi ($p=.72$), babanın çalışma durumu ($p=.12$) ve kardeş sayısı ($p=.75$)

bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışlarında sınıf düzeyleri yönünden; çatışma eğilimlerinde ise cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri yönünden anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine dair algıları 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük bulunmuştur ($p < .01$). Kız öğrencilerin çatışma eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Araştırma sonucunda, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma eğilimi, problem çözme becerisi, ergenlik dönemi

ABSTRACT

STUDYING THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT TENDENCIES AND
PROBLEM SOLVING SKILLS OF 9TH AND 12TH GRADE ANATOLIAN HIGH
SCHOOL, GIRLS' VOCATIONAL HIGH SCHOOL AND GENERAL HIGH
SCHOOL STUDENTS IN BURSA CITY CENTRE.

GÜNDOĞDU, Zeynep

Master's Degree, Main Department of Child Development and Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Özlem ERSOY

July-2010, 100 pages

The aim of this research is to study conflict tendencies and the perceptions regarding problem solving skills of 9th and 12th grade Anatolian High School, Girls' Vocational High School and general high school students in Bursa city.

As research model, description model was used. In the research, by using random sample method with layer, total 519 students (325 9th grade students and 194 12th grade students) of Anatolian High Schools, Girls' Vocational High Schools and general high schools in Bursa city centre were included to sample.

In this research, "Information Form" developed by the researcher, "Conflict Tendency Measurement" developed by Üstün Dökmen and "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Peterson which was adapted and tested for validity and reliability by Hisli-Sahin were used in order to collect data.

After having required permissions from Ministry of National Education, data were collected from the sample defined by the researcher and evaluated by the package program SPSS 18.0. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used in order to determine the difference between dependent variables. The relationship between variables was studied by Pearson Product-Moment Correlation Analysis.

The indications demonstrated that there is no significant difference in students' conflict tendency and problem-solving skill perception levels in terms of the dependents variables; type of high school ($p = .56$), education level of mother ($p = .12$), education level of father ($p = .72$), working status of father ($p = .12$) and number of siblings

($p=.75$). The indications of the research denotes that there is significant difference in students' problem-solving skills perception in terms of their grade and in students' conflict tendencies in terms of gender and working status of mother. The perceptions of 9th grade students concerning problem-solving skills are lower, compared to 12th grade students ($p< .01$). The conflict tendencies of female students are higher than male students ($p< .05$). In the conclusion of the research, positive and significant relationship between students' conflict tendencies and problem-solving skills perceptions has been found.

Keywords: Conflict tendency, problem solving skills, adolescence

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Çatışma Nedir?	7
2.2. Çatışma Türleri Nelerdir?.....	9
2.3. Çatışmanın Nedenleri.....	12
2.4. Çatışma Çözme Stratejileri.....	13
2.5.Çatışma Çözmek İçin Gereken Temel Beceriler	15
2.6. Problem Nedir?	16
2.7. Problem Çözme Becerisi.....	17
2.8. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar	20
2.8.1. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme	20
2.8.2. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme.....	20
2.8.3. John Dewey’in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	21
2.8.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı.....	22
2.8.5. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı	23
2.8.6. Bandura’nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli	24
2.8.7. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli	23

2.8.8. Mountrose ve Beş Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı	25
2.9. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları	25
2.10. Problem Çözmede Kullanılan Yöntemler	28
2.10.1. Alt Amaçlar ve Planlama.....	28
2.10.2. Deneme-Yanılma ya da İç Görü.....	28
2.10.3. Iraksak-Yakınsak Düşünme	29
2.10.4. Varolan Modellerle Problem Çözme.....	30
2.10.5. Thomas Gordon ve Etkili Anababalık Eğitimi.....	30
2.11. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler	31
2.12. Problem Çözmede Yaratıcılık.....	32
2.13. Çatışma ve Problem Çözme İlişkisi	33
2.14. İlgili Araştırmalar.....	34
2.14.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
2.14.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	36
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Verileri Toplama Teknikleri	44
3.3.1. Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEO)	45
3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	46
3.3.3. Bilgi Formu	47
3.4. Verilerin Analizi.....	47
4. BULGULAR VE YORUM.....	50
4.1. Demografik Özellikler	50
4.2. Belirlenen Değişkenlere Göre 9 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilimi ve Problem Çözme Becerilerini Algılayışlarına İlişkin Bulguları	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	93
EK-1 Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEO).....	93

EK-2 Problem Çözme Envanteri (PÇE)	94
EK-3 Bilgi Formu.....	96
EK-4 Box's M Ve Levene Değerleri Tabloları.....	97
EK-5 Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Alınan Uygulama İzni	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Okul ve Öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımı	44
Tablo 2. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri	50
Tablo 3. Devam Ettikleri Liselere Göre 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilim Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımı	52
Tablo 4. Devam Ettikleri Liselere Göre 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımı	54
Tablo 5. Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Dağılımları	55
Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Lise Türlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 7. Öğrencilerin Çatışma Eğilimleri İle Problem Çözme Becerilerini Algılayışları Arasındaki Korelasyon Dağılımları	57
Tablo 8. Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	59
Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Multiple Univariate Anova Analizi Sonuçları	61
Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Roy-Borgman Stepdown F Analizi Sonuçları	62
Tablo 12. Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	64

Tablo 13. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 14. Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 15. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 16. Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	70
Tablo 17. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Multiple Univariate Anova Analizi Sonuçları	72
Tablo 19. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimlerine Uygulanan İkili Karşılaştırma Analizi Sonuçları	72
Tablo 20. Öğrencilerin Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	75
Tablo 21. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 22. Öğrencilerin Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyleri ve Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	77
Tablo 23. Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Kardeş Sayılarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları	78

1. GİRİŞ

Bir problem genel anlamda olanla olması gereken arasındaki fark olarak açıklanmaktadır (Öğülmüş, 2006). Bir problem karşısında kişi; yaşamına sağlıklı bir şekilde devam etmek, amaçlarını gerçekleştirmek veya gereksinimlerini karşılamak, özgüven duygusunu korumak gibi nedenlerle, kendisine engel oluşturan durumu çözmek istemektedir. Ancak problemi yalnızca çözmek istemek problem çözümünde yeterli değildir. Kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözmesi ve hayatına sosyal ve ruhsal açıdan sağlıklı bir şekilde devam etmesi için etkili problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Çatışma, bireyin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2002). Çatışma; kişinin birbiriyle çelişen gereksinimleri, istekleri veya dürtülerinden de kaynaklanabilmektedir. Çatışma durumu kişinin kendi kendisiyle (iç çatışma) olabileceği gibi, iki taraf arasındaki uyumsuzluklar nedeniyle (kişilerarası çatışma) de olabilmektedir. Bu araştırmada daha çok kişinin iletişim becerileri ve iletişimde karşılaştıkları sorunlar, diğer bir deyişle kişilerarası çatışma durumları incelenmiştir. Çatışma durumunun iletişimin olduğu her yerde olması mümkün olabilmekte ve çatışma yaşamın doğal bir parçası olarak görülmektedir. Fakat genellikle çatışma denilince akla “kavga, anlaşmazlık, tartışma, dövüş, nefret” gelmektedir. Oysaki çatışmalara doğru olarak yaklaşıldığında yeni şeyler üretmek ve öğrenmek için yeni fırsatlar doğurmakta ve çatışmanın enerjisi ile daha önceden akla gelmeyen yeni ve yaratıcı seçenekler üretilebilmektedir. Çatışmanın kavga yerine sağlıklı bir çözümlemeye doğru yol alması; kişilerin yaratıcı işbirliğini uygulamaları, farklılıklara saygı göstermeleri ve çatışmanın gelişme ve büyüme için gerekli bir olay olduğunu fark etmeleri ile mümkün görünmektedir. Böylece taraflar, her ikisi için de doyum sağlayacak çözümleri karşılıklı saygı ve kabul ile bulacaklardır (Dökmen, 1996).

Araştırmanın evrenini oluşturan ergenlik dönemindeki öğrenciler gelişim dönemi özellikleri açısından düşünüldüğünde problem çözme stratejileri ve akranlar arası çatışma, oldukça önem arz eden bir konu olarak görülmektedir. Ergenlik döneminin özellikle fizyolojik gelişimleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarındaki hızlı değişim nedeniyle başlı başına gerilimli bir dönem olduğu bilinmektedir. Fakat aynı zamanda gencin her yönden sağlıklı gelişimi için, tüm bu değişimleriyle başa çıkması ve akranlarıyla uygun sosyal ilişkiler sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle problem çözme becerileri ve çatışma eğilimleri, ergenin yaşamının bu evresinde gelişim görevlerini başarması açısından önemli görülmektedir.

Problem çözme becerisinin çatışma eğilimi ile sıkı bir ilişki içinde olduğu düşünülmektedir. Problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin; karşılaştıkları problem durumu ile nasıl baş edeceklerini bilemeyecekleri ve bunun sonucunda çatışmaya başvuracakları, dolayısıyla çatışma eğilimlerinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bursa ilindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişki nasıldır ve bu ilişki çeşitli değişkenlerden etkilenmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bursa ilindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimlerini ve problem çözme becerilerine dair algılarını incelemektir.

Belirtilen amaç doğrultusunda; şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Bursa ilindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin;
 - a) Çatışma eğilimleri ne düzeydedir?
 - b) Problem çözme becerilerine dair algıları ne düzeydedir.
- 2) Araştırma kapsamındaki 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerine dair algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki;
 - a) Öğrencilerin devam ettikleri lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e) Öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f) Öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - g) Öğrencilerin kardeş sayılarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan sürekli çevresine uyum sağlama çabasında olan bir varlıktır. İnsanlarla sürekli iletişim halinde olmak zaman zaman kişilerarası problemlerin veya çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan kişilerarası iletişimde karşılaşılan problemlerin veya çatışma durumlarının çözülmesinde ne gibi stratejilerin kullanıldığı ve kişinin nelere önem verdiği toplumsal gelişim açısından oldukça önemli görülmektedir.

Ergenlik döneminde tüm alanlarda olduğu gibi ergenin sosyal gelişiminde de değişiklikler gözlenmektedir. Ergenlikte toplumsal uyum oldukça önemlidir. Toplumsal uyumun gerçekleştirilebilmesi için de kuşkusuz ki ergenin yaşadığı çatışmalara veya kişilerarası problemlere etkili çözüm yolları bulması, bunları uygulayabilmesi ve kontrollü davranması gerekmektedir.

Çatışma temelde bir problem durumu olarak görülmektedir. Bu nedenle kişinin çatışma çözmeye karşı yaklaşımının probleme nasıl yaklaştığı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Probleme yaklaşma şekilleri ise çatışmayı sağlıklı çözüp çözemeyeceği ile yakından bağlantılı görülmektedir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum ilişkisi (Saygılı, 2000), problem çözenin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programla ilişkisi (Sardoğan, 2006), öfke ile ilişkisi (Danışık, 2005), sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisi, aile tutumları ile ilişkisi (Dalkılıç, 2006), sosyal destek düzeyi ile ilişkisi, saldırganlık düzeyleri ile ilişkisi (Gökbuzoğlu, 2008), karar verme ve öz saygı ile ilişkisi (Güçray, 2003), sosyal benlik değerleri ile ilişkisi (Pakkal, 2007), akran baskısı ile ilişkisi (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005) ve öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile ilişkisi (Doğan, 2009) incelenmiştir. Yine çalışmalar incelendiğinde bugüne kadar; iş doyumu ile çatışma eğiliminin ilişkisi (Aydın ve Kutlu, 2001), çatışma çözme becerileri eğitiminin etkisi (Kuş, 2007; Kavalcı, 2001), öğrenci çatışmalarının nedenleri ve öğretmenlerin çözüm stratejileri (Gülşen, 2006) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak problem çözme becerisi ve çatışma eğilimlerinin bir arada incelendiği çalışma sayısı sınırlı bulunmuştur.

Bu çalışma öğrencilerin devam ettikleri lise türüne göre, problem çözme becerilerine dair algıları ile çatışma eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla planlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin, ergenlik döneminde oldukça fazla miktarda yaşanan kişilerarası çatışmalara farklı bir pencereden bakılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Problem çözme becerisini düşük olarak algılayan öğrencilerin; karşılaştıkları problem durumu ile nasıl baş edeceklerini bilemeyecekleri ve bunun sonucunda çatışmaya başvuracakları dolayısıyla çatışma eğilimlerinin yüksek olacağı düşünüldüğünde verilerin bu sonucu ne ölçüde etkileyeceği ortaya konulmuş olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Bursa il merkezindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselerin 9. ve 12. sınıflarına devam etmekte olan öğrenciler ile,
2. Kullanılacak “Problem Çözme Envanteri” ve “Çatışma Eğilimi Ölçeği”nin ölçtüğü bilgiler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Belirlenen yöntem araştırma için uygun bir yöntemdir.
2. Araştırma için seçilen ölçekler araştırmanın amacına uygundur.
3. Öğrenciler görüşlerini hür iradeleri doğrultusunda objektif ve gerçeğe uygun olarak bildirmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Problem

Bulunduğunuz yerle bulunmak istediğiniz yer arasındaki boşluktur, başka bir deyişle olanla olması gereken arasındaki fark şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Öğülmüş, 2006).

Problem Çözme

Belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998).

Bir problem ile karşılaşıldığında bunun üstesinden gelmek için çeşitli alternatif çözüm yollarının üretilmesi, bu alternatif çözüm yolları içinde en etkili olanın seçilebilmesi ve seçimin uygulanabilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Özgüven ve ark., 2003).

İletişim

Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 1996).

Çatışma

Birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilemesi ve söz konusu güdülerin türüne, şiddetine, içinde bulunulan ortama göre değişiklik göstermesidir (Cüceloğlu, 2002).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çatışma Nedir?

Çatışma, bireyin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2002).

Çatışma; birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ortaya çıkmakta ve güdülerin türüne, şiddetine, içinde bulunulan ortama göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, ergenlik çağında bir genç evden ayrılarak kendi yaşamını kurup bireysel bağımsızlığını kazanma yolunda adım atmak istemekte; fakat diğer yandan da tek başına yabancı bir şehirde olmanın korkusunu da yaşayabilmektedir (Cüceloğlu, 2002).

Belirli bir konuda karar vermede zorluk çekmeye, gerginleşmeye başlayan kişi, büyük bir olasılıkla bir çatışma içinde bulunmaktadır. Bu kişi biraz sakinleşip iç dünyasını gözleyebilirse, birbiriyle çatışan güdülerinin farkına vardıktan sonra karar verme sürecini daha akıllıca ve daha kolayca başarabilmektedir (Cüceloğlu, 2002). Karar verme süreci, çatışmanın türüne göre değişmektedir. Birbirinden farklı türden çatışmalar bulunmakta ve her türlü çatışma kendine özgü sorunlarla beraber gelmektedir (Çağlayan vd., 2007; Jixuan Hu, 2008).

Literatürde çatışmanın ele alınışına bakıldığında, eski çalışmalar çatışmayı genel olarak olumsuz yönüyle ele almaktadır. Çatışma kavramı incelendiğinde, yazarlar arasında tanım konusunda bir uyuşmazlık olduğu görülmektedir. Doob ve Stagner çatışmayı “rekabet” ile eş anlamlı olarak kullanırken, bazıları çatışmayı ve rekabeti mücadelenin farklı bir şekli olarak ve bazıları ise rekabeti çatışmanın farklı bir şekli olarak ele almışlardır. Çatışmanın tanımının belirginleştirilmeye çalışılması çabası

ortaya farklı çatışma çeşitlerini çıkartmıştır. Yapıcı ve yıkıcı çatışma gibi (Blalock, 1989).

Terhune (1970) de; çatışmayı genellikle taraflar arasında yarışma durumu olarak görmektedir. Fakat diğer tanımlamalardan farklı olarak iki tarafın çıkarları arasında bir uyumsuzluk sebebi ile de ortaya çıkabileceğine dikkat çekmekte, her insanın planlarını ve hedeflerini belirledikten sonra bunları gerçekleştirmek için çabalayacağını ve bu sebeple çatışma yaşanabileceğini belirtmektedir.

Çatışmanın aslında ne pozitif ne de negatif bir olgu olduğu düşünülmektedir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilmektedir. Sonucun hangi yönde olacağını çatışmanın anlaşılması ve yönetilebilmesi etkilemektedir (Karip, 2000).

Kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmalar ile ilgili literatürde çatışma (conflict), aşağıdaki gibi değişik şekillerde tanımlanmıştır:

Deutsch'e göre (1973); iki kişiden biri ilgilerde, isteklerde ve değerlerde değişiklikler yansıtırsa veya bir kişinin diğerini geçmeye çalıştığı bir rekabet varsa yaşanan durum çatışma olarak adlandırılmıştır (Akt: Kavalcı, 2001).

Dunnette'e göre ise (1976); bir kişinin kendisinin veya diğer tarafın hedefinin veya ilgilendiği bir şeyin engellendiğini veya engellenmek üzere olduğunu algıladığında ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Akt: Kavalcı, 2001).

Sweeney ve Carruthers'e göre de (1996); kişilerin farklı ilgi, inanç, değer veya ihtiyaçlarının olduğu durumlarda ortaya çıkan doğal bir uyumsuzluk veya gerilim olarak tanımlanmıştır (Akt: Kavalcı, 2001).

İnsanoğlu karmaşık bir yaratık olarak aynı anda birçok güdünün etkisi altında bulunmaktadır. Bazen güdüler birbirleriyle çelişkiye düşebilmektedir. Çatışma da tam olarak bu noktada, iki ya da daha fazla güdünün aynı anda etkin olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2002).

İnsanların etkileşimde bulunduğu her yerde çatışmanın da olması kaçınılmaz görünmektedir. Bireyler ve gruplar kendi amaçlarını gerçekleştirmek için çaba gösterirken diğer bireyler ve gruplarla etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyumsuzluk veya tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurmaktadır (Karip, 2000).

Kişilerarası ilişkiler çatışma ve uyuşmazlık gibi özellikler içerebilmektedir. Kişilerarası bir çatışmada genellikle kişinin karşısındakine bilerek veya bilmeyerek uyguladığı bir engelleme veya kısıtlama bulunmaktadır. Bu noktada karşı tarafın amacını gerçekleştirememesi, ihtiyacını veya beklentisini karşılamada başarıya ulaşamaması onu endişelendirmekte ve çatışma başlamaktadır (Johnson, 1972).

Çatışma kavramına günlük kullanımda genellikle şiddet, yıkıcı düşmanlıklar ve kavga içeren anlamlar yüklenmektedir. Ancak çatışma sürecinde tarafların amacı, kendi tercihlerinin kabul edilmesini sağlamak gibi şiddet içermeyen bir nitelik de gösterebilmektedir (Webster, 1993; Karip, 2000).

Çatışma genellikle iletişim eksikliği veya kişisel ilişkilerdeki problemlerden meydana gelmektedir. Yanlış anlaşılma, eksik bilgi veya kişisel amaçların birbiriyle uyumsuzluğu sonucunda ortaya çıkmaktadır (Phillips ve Cheston, 1979).

Çatışma bir problemin çözümüne ilişkin verilerin yetersizliğinden ve yanlış olmasından kaynaklanabileceği gibi, tarafların verileri değerlendirmelerinde ve yorumlamalarında farklı yöntemler kullanmalarından ve farklı anlamlar çıkarmalarından da kaynaklanabilmektedir (Karip, 2000).

2.2. Çatışma Türleri Nelerdir?

Çatışmalar literatürde çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Dökmen iletişim çatışmalarını şu şekilde sınıflandırmıştır;

1. Kişi içi çatışmalar
2. Kişiler arası çatışmalar
3. Örgüt içi çatışmalar
4. Kitle iletişim çatışmaları olarak dört grupta incelenmektedir.

Kişi içi çatışmalar; iki veya daha çok gereksinim doyumu aynı anda sağlanamadığı zaman meydana gelmektedir. Bu durum amaca yönelik davranımların önlenmesi veya yavaşlatılmasını, yani kişinin engellenmesini içermektedir (Morgan, 1998). Kişinin çatışma gücü, kullanılabilir alternatiflerden birine karar verinceye ve bir seçim yapıncaya dek sürmekte ve bu süreçte kişisel özellikler yıkıcı veya yapıcı kararlar verme konusunda önemli etkilerde bulunmaktadır (Patton ve Giffin, 1973).

Kişi içi çatışmalar da kendi arasında şu şekilde sınıflandırılmıştır: Yaklaşma-yaklaşma çatışması, kaçınma-kaçınma çatışması ve yaklaşma-kaçınma çatışması (Cüceloğlu, 2002).

Yaklaşma-yaklaşma çatışması: Gerçekleştirilmek istenen iki amaç birbiriyle çatışma içindedir. Hem erken yatmak ve uzun süre uyuyarak dinlenmek, hem de o gece TV'deki programı seyretmek istemek gibi. Bu tip çatışmalarda her iki amaç da olumlu olmakta, ne var ki ikisini aynı anda gerçekleştirmek olanaksız olduğundan birini seçmek zorunluluğu bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2002).

Kaçınma-kaçınma çatışması: Yukarıda verilen örnekte iki “iyi “ den birini seçme durumu bulunmaktadır. Fakat yaşam her zaman böyle güzel sorunlar getirmese, bazen iki “kötüden” birini seçmek zorunda kalınabilmektedir. Örneğin; bir çocuk zor ortaokulu bitirdikten sonra artık okula gitmek istemediğini babasına söyler. Babası, “sen bilirsin oğlum” der. “Ben okumadım, şimdi ayakkabıcılık yapıyorum, sen de okumazsan ya ayakkabıcı çırağı olarak benim yanımda çalışmaya başlarsın veya terzi çırağı olarak seni amcanın yanına veririm”. Bu durumda çocuk ne okula gitmek, ne de çıraklık yapmak istemektedir. Ancak, kendisine tanınan iki seçenektan başka bir seçeneğinin olmadığını da bilmektedir. Bu çatışma kaçınma-kaçınma türünden bir çatışmaya örnektir (Cüceloğlu, 2002).

Yaklaşma-kaçınma çatışması: Bazen bir amaç aynı zamanda hem iyi–istenen, hem de kötü-istenmeyen özelliklere sahip olabilmektedir. Bu durumda kişi o amaca hem yaklaşmak hem de ondan kaçmak istemektedir. Bu duruma en iyi örnek, evlenirken baba evini ağlayarak terk eden genç kızlar verilebilir. “Hem ağlarım hem giderim”, yaklaşma-kaçınma çatışmasına iyi bir örnektir (Cüceloğlu, 2002).

Kişilerarası çatışmalarda duygular önem göstermektedir. Dökmen'e göre duygular, çatışmanın doğal bir parçasını oluşturmaktadır. Duygular çatışmayı başlatabileceği gibi, çatışmanın yoğunlaşmasında ve çözümünde de önemli rol oynamaktadır. Birey, içinde bulunduğu duygu durumuna göre, iletişimi sağlıklı kurabilmekte ya da kuramamaktadır. Bu nedenle, duyguların farkında olmak, yönetebilmek, karşıdaki kişiyi dikkatle dinlemek, duygularını anlayabilmek, gereksinimlerini gözetmek, sorunun çözümüne odaklanmak, herkesin de odaklanmasını sağlamak ve çözüm için alternatifler sunmak önemli görülmektedir (Dökmen, 1996).

Kişilerarası çatışmalar, bireylerin belli bir seçenek üzerinde anlaşamamaları ve uzlaşamamaları sonucunda ortaya çıkar. Ancak her anlaşmazlık, kişilerarası bir çatışmaya yol açmayabilir. Herhangi bir anlaşmazlığın taraflar arasında çatışmaya yol açabilmesi için, taraflardan en az birinin bu anlaşmazlığı algılaması (fark etmesi), bu durumdan rahatsızlık duyması ve bu durumu değiştirmeye yönelik girişimlerinin de diğer kişi ya da kişiler tarafından kasıtlı olarak engellendiğini düşünüyor olması gerekir. Eğer taraflar anlaşmazlığın farkında değilse ya da farkında olsalar bile bu durumdan rahatsızlık duymuyorsa bir çatışmadan söz edilemez (Öğülmüş, 2002).

Johnson ve Johnson (1995), kişiler arası çatışmaların, kişilerin hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri eylemlerin ve atılımların, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmasını engellediğinde ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu nedenle kişiler arası çatışmalar, toplumsal yaşamın doğal ve doğal olduğu kadar kaçınılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Akt: Türnüklü ve Şahin, 2004).

Kişilerarasında yaşanan çatışma, iki önemli alanda kişisel gelişime ve dönüşüme ilişkin anahtar özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisinin; yaşanan sorunun çözümüne ilişkin atılan adımların, bireyin sorununu doğru değerlendirme ve kendisi için etkili ve yararlı karar alabilme becerilerinin gelişimini sağlaması olduğu düşünülmektedir. Bu süreç; bireyin stresle, sorunla ve güçlüklerle başa çıkarken yaşadığı deneyimlerden ve çıkarımlardan elde ettiği karar alma, seçim yapma ve yapıcı sorun çözme becerilerine ilişkin kazanımları vurgulamaktadır. Diğer ise; çatışmanın yapıcı çözümü için temel koşul olan, kişinin kendi özünün ötesine geçerek diğer kişinin özünün farkına varmasıyla gerçekleşmektedir. Bireyin kendinden farklı olarak, diğer kişinin ilgilerinin, önceliklerinin, değerlerinin ve gereksinimlerinin farkına varması, kişinin sorunu diğerinin konumundan algılama becerisinin gelişmesi ve güçlenmesini sağlamaktadır (Dökmen, 1996).

Kişilerarası çatışmalar ve anlaşmazlıklar ergenlerin sağlıklı bilişsel, toplumsal ve psikolojik gelişimleri için temel oluşturmaktadır. Bireyler sorunlarını çözerken aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duyuşsal açıdan da olgunlaşmaktadırlar. Bu nedenle üzerinde durulması gereken asıl sorun, kişilerin çatışmayı bir krizden çok, gelişmek için fırsat olarak görmelerine nasıl yardım edileceği konusu olarak görülmektedir (Türnüklü ve Şahin, 2004).

2.3. Çatışmanın Nedenleri

Çatışma; devam eden iletişime engel teşkil etmektedir. Bu noktada devam eden iletişim ve etkileşimdeki bu engelleri çözebilmek için engelleri sınıflandırmak ve nedenlerini bilmek gerekmektedir. Şüphesiz ki kişilerarası çatışmaları yaratan birçok farklı neden bulunmaktadır (Church, 2009).

Kişilerarasında sayılamayacak kadar çok ve çeşitli nedenle sorun ortaya çıkabilir. Bunları üç genel grupta toplamak mümkündür (Öğülmüş, 2006).

Kaynakların kıtlığı: Çoğu çatışmanın nedeni kaynakların sınırlı olmasıdır ve bu çatışma yaşayan tarafları rekabete yöneltmektedir. Rekabet sadece birinin veya birkaçının elde edebileceği bir amaca birden çok kişinin ulaşmaya çalışmasıdır. Zaman, para, mal gibi kaynakların kısıtlı olması bireyleri karşı tarafla çatışmaya itecek ve kendi çıkarları yönünde davranışlarda bulunmasına neden olacaktır (Bilgin, 2008).

Kıt kaynaklar nedeniyle ortaya çıkan bir sorunu çözmenin en uygun yolu, tarafların birbiriyle rekabet etmek yerine iş birliği yaparak kaynakları artırmaya çalışmalarıdır (Öğülmüş, 2006).

Karşılanmayan psikolojik gereksinimler: İnsanın bütün davranışlarının altında yatan temel neden, canlı varlığını sürdürme isteğidir. Bu istek insanda dört temel psikolojik gereksinim olarak kendini gösterir. Bunlar; güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlence gereksinimleridir.

Güçlü olanın hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürme olasılığı zayıf ve güçsüz olanlara göre daha fazla olduğundan her insanın güç elde etmeye çalışması son derece doğaldır. Bir kişinin güç elde etme gereksiniminin engellendiği ya da kişinin kendini güçsüz hissetmesine yol açan herhangi bir durum, kişilerarası sorunlara neden olmaktadır.

İnsanlar daha geniş bir grubun üyesi olduklarını hissettiklerinde kendilerini daha güçlü hissederler ve dolayısıyla varlıklarını sürdürme olasılıkları artar. Bu nedenle ait olma gereksinimi önemli bir gereksinimdir. Ait olma gereksiniminin önemi, kişinin ait olmak istediği bir gruptan dışlandığını hissettiği takdirde daha iyi anlaşılmaktadır. Kişinin ailesi, okulu, sınıfı ya da arkadaşları gibi kendini ait hissettiği gruplarla ilişkilerinin zayıflatmaya yönelik her girişim, sonuçta kişilerarası bir soruna neden olmaktadır.

İnsanın psikolojik gereksinimlerinden biri de özgürlüktür. Özgür olmak, seçeneklere sahip olmak ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak ya da kişiye seçme hakkı tanımamak, kişinin özgürlük gereksinimini karşılamasını engellemektedir. Bu da sonuçta kişilerarası sorunlara sebep olmaktadır.

Hiç kimse kendisine acı veren bir davranışı sürdürmek istemez. İnsanlar zevk almadıkları şeylere belki bir süre katlanabilirler ama bir süre sonra bundan vazgeçerler. Zevk almak ya da eğlenmek bu anlamda bir gereksinimdir. Bu gereksinimimizi karşılamaktan alıkoyan yada engelleyen her girişim sonuçta kişilerarası bir soruna neden olmaktadır (Öğülmüş, 2006).

Değerler, öncelikler ve ilkelerde farklılıklar: Her bireyin değerler sistemi, ilkeleri ve öncelik verdiği konular farklıdır. Farklı değerlere, önceliklere ve ilkelere sahip kişiler sözde aynı çevreyi farklı biçimlerde algılamakta ve farklı tepkiler vermektedir. Örneğin; adaletin her şeyden önemli olduğuna inanan bir kişi, aynı ortamda bulunan pek çok kişinin fark etmediği bir adaletsizliği hemen fark edip buna tepki gösterebilir. Değer farklılıklarından kaynaklanan sorunlar çözümü en zor sorunlardır (Öğülmüş, 2006).

2.4. Çatışma Çözme Stratejileri

Johnson ve Johnson (1991); kişilerarası bir çatışma ya da sorun karşısında insanların beş farklı çözüm stratejisinden birini izlediklerini belirtmiştir. Her biri bir hayvanla simgelenen bu stratejilerden hangisinin kullanılacağı amaç ve ilişkinin önemine bağlı olmaktadır. Bu stratejiler kaplumbağa (geri çekilme), oyuncak ayı (yatıştırma), tilki (uzlaşma), köpek balığı (güç kullanma) ve baykuş (yüzleşme) şeklinde belirtilmiştir (Akt: Öğülmüş, 2006).

Kaplumbağa (geri çekilme): Kaplumbağalar çatışmadan kaçınmak için geri çekilmektedir. Çatışma yaratan sorunlardan ve kişilerden uzak durmakta, çatışmaları çözmeye uğraşmanın boş bir çaba olduğuna inanmaktadır. Çatışmayla yüz yüze gelmektense, fiziksel ya da psikolojik olarak geri çekilmenin daha kolay olduğuna (kabuğuna çekilmek gerektiğine) inanmaktadır.

Oyuncak ayı (yatıştırma): Oyuncak ayılar için ilişki çok önemli, amaç pek önemli görünmemektedir. Başkaları tarafından kabul edilmeyi ve sevimliyi istemektedir. İnsanların ilişkilere zarar vermeksizin tartışamayacaklarını, bir tatsızlık çıkmasın diye çatışmadan kaçınılması gerektiğini düşünmektedir. Çatışma devam ederse, birilerinin kalbinin kırılacağından ve ilişkilerin zarar göreceğinden ya da bozulacağından korkmakta, ilişkilerini sürdürebilmek için kendi amaçlarından vazgeçmektedir.

Tilki (uzlaşma): Tilkiler hem kendi amaçlarına hem de ilişkilerine orta derecede önem vermektedir. Uzlaşma aramakta, kendi amaçlarının bir kısmından vazgeçmekte ve çatıştıkları kişiyi de amaçlarının bir kısmından vazgeçmeye ikna etmektedir. Her iki tarafın da bir şeyler kazanacağı bir çözüm yolu arayıp böyle bir çözüm bulmak için kendi amaçlarından bir parça fedakarlık yapmaya razı olmaktadır.

Köpek balığı (güç kullanma): Bu kişiler kendi çözüm önerilerini kabul etmesi için, çatıştığı kişiyi zorlayıp ve karşısındaki kişi üzerinde güç kullanmayı denemektedir. Kendi amaçlarını çok önemli, ilişkilerini ise önemsiz görmektedir. Ne pahasına olursa olsun amaçlarına ulaşmayı isteyip, başkalarının ihtiyaçlarıyla ilgilenmemektedir. Başkalarının kendisini sevmesi veya kabul etmesi onlar için önemli olmamakta, çatışmayı bir kişinin kazanması, diğer kişinin kaybetmesi olarak görmektedir.

Baykuş (yüzleşme): Baykuşlar hem amaçlarına hem de ilişkilerine çok önem vermektedir. Çatışmaları, çözülmesi gereken sorunlar olarak görüp hem kendilerinin hem de diğer kişinin amaçlarına ulaşabileceği bir çözüm aramaktadır. Çatışmaları, taraflar arasındaki gerilimi azaltarak ilişkileri geliştirici bir araç olarak görmektedir. Her iki tarafı da tatmin edecek çözümler arayarak ilişkiyi sürdürmekte, böyle bir çözüm yolu bulunmadıkça da tatmin olmamaktadır (Öğülmüş, 2006).

Benzer şekilde Rahim ve Bonoma (1979); beş çatışma çözme biçimi ortaya koymaktadır. Bunlar bütünleştirme, yardım etmeye hazır olma, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olarak sıralanmıştır (Akt: Kavalcı, 2001).

Ayrıca kişiler arasında yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların yönetilmesine ilişkin üç temel çatışma çözme stratejisi üzerinde de durulmaktadır. Bunlar işbirliğine yönelik yapıcı ve bütünleştirici problem çözme stratejisi, hükmedici ve yıkıcı strateji ve kaçınma stratejisi olarak belirtilmektedir (Fisher ve Ury, 1991).

Çatışma durumu çözümlenmeye çalışılırken belki de atılması gereken en önemli adım, gerçeklerle bağdaşmayan değerlendirmeler yapıldığı durumlarda bunun farkına varmak ve bu yargıları değiştirmeye çalışmaktır (Kruglanski vd., 1993).

Ayrıca çatışmanın çözümü iki tarafın da itiraz edemeyeceği bir şekilde yapılandırılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise; insanların başarılı çatışma çözme yolundaki her adımlarının pekiştirilmesidir. Eğitim psikolojisinden de çok iyi bilindiği üzere pekiştirme oldukça etkili bir yöntemdir ve her başarılı çatışma çözümü bir sonraki çatışmanın olumlu sonuçlanmasını etkileyecektir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Kişilerin çatışma çözme durumları incelenirken sahip oldukları kişilik özelliklerinin de oldukça önemli olduğu görülmüştür. Söz konusu kişilik özelliklerinden ‘kişisel kontrol’ün çatışma çözmede belki de en önemli beceri olduğu vurgulanmıştır. Kişisel kontrolle ilgili çalışmalarda normal bireyler ile nevrotik hastaların karşılaştırılması yoluyla yapılan bir çalışmada bu özelliğin oldukça önemli olduğu görülmüştür (Canary, 2003).

Çatışma çözme alanında; üç adet ilköğretim okulunun öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde araştırmalar yapılmış ve bulgular ışığında çatışma çözme çalışmalarının okul temelli olarak, sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerektiği ve bu hususta akran arabulucuk eğitimlerine özel bir önem gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Smith vd., 2002).

2.5.Çatışma Çözmek İçin Gereken Temel Beceriler

Yukarıda belirtilen çatışma çözme ilkelerinin etkili bir biçimde kullanılabilmesi, bireylerin 6 grupta toplanan temel çatışma çözme becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Bu temel beceri alanları şunlardır (Öğülmüş, 2002):

Yönelim (Oryantasyon) becerileri : Bu gruptaki beceriler, etkili çatışma çözme sürecine uygun değerleri, tutumları, inançları ve öncelikleri içerir. Bunlar arasında şiddete başvurmamak, şefkat ve empati, adalet, dürüstlük, hoşgörü, kendine saygı, başkalarına saygı, farklılıkları bir zenginlik olarak görme ve tartışmaya değer verme yer almaktadır.

Algısal beceriler : Bu gruptaki beceriler, çatışmanın altında nesnel gerçeklerden çok algılanan gerçeklerin bulunduğu ilişkin bir anlayışı içerir. İçinde bulunulan durumu diğer tarafın gördüğü gibi görmeye çalışmak, yani empatik davranmak, kişisel korkuları kabul etmek için kendimizi değerlendirmek, görüş alış verişini kolaylaştırmak için yargılamayı ve karşılıklı suçlamaları terk etmek bu beceriler arasında yer alır.

Duygusal beceriler : Öfke, engellenme, korku ve diğer duyguları etkili bir biçimde yönetmeyi sağlayan davranışları içerir. Duyguların etkili bir biçimde iletilebilmesi için dil dağarcığını geliştirmek, duyguları saldırganlık ve kışkırtıcılık içermeyecek şekilde ifade edebilmek, başkalarının duygusal patlamalarına tepki göstermemek için öz denetim alıştırmaları yapmak, bu grupta yer alan becerilerdir.

İletişim becerileri : Olgular ve duygularla ilgili karşılıklı görüş alış verişine olanak sağlayan dinleme ve konuşma davranışlarını içerir. Etkin dinleme davranışlarından yararlanarak konuşanı anlamak için dinlemek, anlaşılacak şekilde konuşmak, duygusal açıdan sorumluluk yükleyen ifadeleri daha nötr ya da daha az duygu yüklü ifadelerle aktarmak gibi beceriler bu grupta yer alır.

Yaratıcı düşünme becerileri : Bireylerin sorunları değişik bir biçimde tanımlamalarını ve yenilikçi kararlar vermelerini olanaklı kılan davranışları içerir. Bu grupta yer alan beceriler arasında sorunları farklı bakış açılarından ele almak, sorun çözme sürecine karşılıklı yararı gözeterek yaklaşmak, çok sayıda seçenek üretmek ve seçenekleri ayrıntılı bir biçimde değerlendirmek ve geliştirmek için beyin fırtınası yapmak yer alır.

Eleştirel düşünme becerileri : Analiz ve sentez yapabilme, hipotez geliştirme, tahminlerde bulunma, stratejiler oluşturma, karşılaştırmalar yapma ve değerlendirme gibi davranışları içerir. Mevcut ölçütleri tanıma ve bunları açıklığa kavuşturma, nesnel ölçütler oluşturma, seçeneklere karar verirken nesnel ölçütleri kullanma, daha sonraki davranışları planlama gibi beceriler bu grupta yer alır.

2.6. Problem Nedir?

İnsanoğlu sürekli olarak çevresine uyum sağlama çabası içinde olan bir varlıktır. Bu uyum sağlama çabası doğduğu andan itibaren başlamakta ve süreklilik arz etmektedir. İnsanlarla sürekli iletişim halinde olmak zaman zaman kişilerarası problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır (Terzi, 2003). Yaşamın vazgeçilmez

bir parçası olan kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde ne gibi yollar izleneceği ve nelere önem verilmesi gerektiği önem arz etmektedir (Koray ve Azar, 2008).

Problem (sorun) sözcüğü Grekçe’de “problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük de “proballo – öne çıkan engel” sözcüğünden türetilmiştir ve düşünülüp, konuşulup bir sonuca bağlanması gereken durum olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1992).

Problem; bu alanda araştırmalar yapan birçok kişi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Huilt’a göre (1992), problem, bulunduğunuz yerle bulunmak istediğiniz yer arasındaki boşluktur, başka bir deyişle olanla olması gereken arasındaki fark şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Öğülmüş, 2006).

Bingham (1998) problemi bir kimsenin istenen hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel şeklinde tanımlamıştır. Her tür problemin üç temel özelliği olduğunu söylemiş, bunların; bireyin belirlediği amaç, amaca giden yolda bireyin karşısına çıkan engel ve bireyi amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik olarak belirtmiştir.

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilmektedir. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilmektedir (Cüceloğlu, 2002).

Problem, bir kimsenin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel iken; problem çözme, belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998).

2.7. Problem Çözme Becerisi

D’Zurilla ve Goldfried (1971); problem çözme, bir problem ile karşılaşıldığında bunun üstesinden gelmek için çeşitli alternatif çözüm yollarının üretilmesi, bu alternatif çözüm yolları içinde en etkili olanın seçilebilmesi ve seçimin uygulanabilmesi olarak tanımlamıştır (Akt: Özgüven vd., 2003).

Problem çözme becerisi; insanların düşünmeleri ve öğrenmeleri açısından hayatları boyunca karşılaştıkları başarımları gereken genel veya özel sorunlarının çözümü için gerekli olan bir beceri olarak görülmektedir. DeLoache, Miller ve Pierrousakos (1998) problem çözme becerisini daha kapsamlı olarak “belirli bir amaç sebebiyle meydana gelen ve başarılması gereken bir veya birden fazla engel durumunda, bir veya daha fazla strateji kullanarak ve çıktıları değerlendirerek mevcut probleme çözüm yolları arama süreci” şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Garton, 2004).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bazı problemler tamamen mantık yoluyla çözülürken, bazı problemler duygusal olgunluk gerektirmekte, bazı problemler ise, olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirmektedir (Cüceloğlu, 2002).

Problem çözme sürecinde diğer değişkenlerle birlikte bireysel farklılıklar da etkili olmaktadır. Spivack ve Levine (1963) akranlarından daha atılgan olan ergenlerin problem çözmede diğerlerinden daha az yetenek sergilediğini belirtmişlerdir (Henry ve Sanford, 1974).

Bireysel farklılıklardan söz edildiğinde cinsiyet farklılığının da bu alandaki etkisine bakmak gerekmektedir. Hoffman ve Maier (1970) yaptıkları çalışmada, problem çözme davranışlarında erkekler lehine farklılıklar tespit etmişler ve bu farklılıkların kaynağını ise iki cinsin farklı tepkilerle büyütülmeleri ve farklı deneyimler yaşamaları olarak açıklamışlardır (Maier, 1970).

Ergenlik döneminin özelliklerinden biri de ergenlerin birbirlerinden olumlu ya da olumsuz olarak yüksek düzeyde etkilenmeleridir. Akran arabuluculuk programları tam bu noktada önemli görülmektedir.

Spivack ve diğerleri, tıpkı çatışmada olduğu gibi problem çözme becerileri açısından da akran arabuluculuk programlarının özellikle okulların rehberlik servislerinde etkili olacağını savunmaktadır (McMurrin ve McGuire, 2005). Yapılan bir çalışmada problem çözme stratejilerini geliştirme alanında verilen eğitimin ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür (Forneris vd., 2007).

Problem çözme sürecinde daha üst düzey bir beceriden söz etmeden geçilmemelidir ki; bu da hızdır. İnsanlar problematik bir durumu çözmeye çalışırken etkili olan faktörlerden biri de çabuk şekilde söz konusu problemle başa çıkmak, süreç

içindeki aşamaları hızlı bir biçimde geçmek ve kullanılabilir en uygun çözüm yolunu bulmaktır (Chang vd., 2004).

Problem çözmeye, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözmeye bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği, karar verme stilleri ve akademik ve sosyal özsaygı ile de yakından ilişkili görünmektedir (Korkut, 2002).

Problem çözmenin aynı zamanda birçok alanla iç içe olduğu görülmektedir. Bu alandaki literatür incelendiğinde özellikle depresif bozukluklar ile problem çözmeye becerisi arasındaki ilişkilerin sıkça araştırıldığı görülmektedir. Nezu ve arkadaşları (1989), depresif bozuklukların başlangıcı ve devamında, etkisiz problem çözmeye becerilerinin rol oynadığını öne süren bir depresyon formülasyonu yapmışlardır (Batıgün, 2000; Kuperminc ve Allen, 2001).

Problem çözmenin ayrıca ergenlik dönemi intiharları ve intihar girişimleri ile de yakından ilgili olduğu görülmüştür. Yapılan birçok çalışmada intihara teşebbüs eden ergenlerin problem çözmeye becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur (Wilson vd., 1995).

Kişilerarası problem çözmeye süreci; probleme yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, sorunu görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi yöntemler yerine bireysel gelişime katkıda bulunacak barışçıl yollarla probleme çözümler bulmaktır. Koberg ve Bagnall'a göre problem çözmeye becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Terzi, 2003);

- a. Yenilikçi ve yeni oluşumlara açık
- b. Tercih ve kararlarını ifade eden
- c. Sorumluluk duygusuna sahip
- d. Düşüncelerinde esnek
- e. Alternatif fikirler üreten
- f. Yaratıcı
- g. Verimli
- h. Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşandır.

Problem çözmeye becerileri, bu yönde yapılan egzersizler yoluyla zamanla kendini geliştirmektedir. Egzersizler dışında başka yardımcı faktörler de mevcuttur; kişilik

özellikleri, kişinin ailesinde problemlere gösterilen tavır ve edinilen doğal deneyimler gibi (Priestley vd., 1978).

Problem çözme bilişsel ve duyuşsal becerilerin de işin içine katıldığı oldukça karmaşık bir süreç olarak görünmektedir. Hayatın her alanında karşılaşılabilecek bu süreci sağlıklı atlattırmak ve problemlerle başa çıkmak ancak etkili problem çözme becerilerine sahip olmakla mümkün olacaktır.

2.8. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

İnsanların nasıl düşündükleri ve nasıl problem çözdükleri uzun yıllardan beri bilimsel araştırmaların konusu olmuş ve bu alanda yapılan çeşitli çalışmalarda farklı yöntemler kullanılmıştır. Çok karmaşık olan problem çözme süreci farklı kuramlarla farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır (Aksu, 1989).

2.8.1. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Thorndike, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğunu ve organizmanın hangi davranışların tatmin edileceğini sınama-yanılma yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. 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 (Gökbuzoğlu, 2008).

2.8.2. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Problemlerin çözümünde ‘iç görü’ azımsanamayacak bir öneme sahip bulunmaktadır. Çoğu zaman ani bir pırıltının çözümü getirdiğine şahit olunmaktadır. Bu nedenle, dikkatli bir hazırlık ve adım adım çabalar sonucu bir problem çözülemediyse, bir süre durup problemi düşünmek ve daha sonra yeni bir bakış açısıyla yeniden probleme dönmek akıllıca olabilir. Bazen bir problemin ayrıntılarına dalınmakta ve belirgin bir çözüm gözden kaçırılabilir (Gökbuzoğlu, 2008).

Köhler, bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda problemin çözümünün dereceli bir deneme-yanılma yoluyla değil, aniden olduğunu gözlemiştir. Şempanzenin, problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi diğer önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği bulunmaktadır; ani oluşu, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermiştir. İlk aşamada problem çözülmekte; ikinci aşamada çözüm hafızada depolanmakta ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıksa geri çağırılmaktadır (Atkinson vd., 1999).

2.8.3. John Dewey'in Yansıtılmalı Düşünce Kuramı

John Dewey'e (1933) göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirmektedir. John Dewey'in yaratıcı problem çözme modeli (Akt: Sungur, 1992);

1. Algılanmış bir problem

2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci

- a) Ön gözlem aşaması
- b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
- c) Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
- d) Çözümler önerme (Denenceler ortaya atma)
- e) En iyi çözümü bulabilme
- f) Çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - 1- Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - 2- Eylem ya da kontrol (Gerçek ya da imgesel olabilir)
- g) Geri dönme. (Başarısızlık durumunda C, D, E, F, aşamalarına geri dönme)
- h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
- i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

- a) Dewey sorun çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir diziye izlenmediğini vurgulayarak sürecin aşağı yukarı her aşamadan başlayabileceğini belirtmektedir.
- b) Bu aşamalar genişletilebilmekte, alt aşamaları bile yeni aşamalarla geliştirilebilmektedir.
- c) Bazı aşamalar çıkarılıp atılabilmekte, iki ya da üç aşaması kısaltılabilmektedir.
- d) Sürecin her aşamasında bilinenden bilinmeyene bir sıçrama bulunmaktadır.

Dewey'in tüm öğrenciler için tavsiye edilen problem çözme metodu beş adımı içermektedir:

1. Güçlüğü 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

2.8.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn'a göre (1963); yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsamaktadır. Bu aşamalar:

1. Sorun Bulma (problem finding)
2. Düşünce Bulma (idea finding)
3. Çözüm Bulma (solution finding)

Sorun bulma; sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirmektedir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsamaktadır.

Düşünce bulma; düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsamaktadır. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

Çözüm bulma; değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırma ve onu son çözüme iliştiirmeyi içermektedir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermemekte, aksine yeni başlamış olmaktadır. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek, sonuca ulaşılmaya çalışılmakta ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engellemekte böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekmektedir. Daha sonra yeni düşünceler üretme ve değerlendirme ölçütlerini ortaya koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekmektedir (Akt: Sungur, 1992).

2.8.5. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'in sorun çözme görüşüne göre, beklentilerin gerçekleşmemesinden ya da kuramların bizi zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan sorunlar bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözleme davet etmektedir. Sorun çözme bir dünya görüşü olup, 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, demokrasi ve yüksek yaşama standartlarının sorun çözme ile ilgili olduğunu söylemiştir (Sungur, 1992).

Popper problem çözmenin amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında soru-cevap arama süreci olduğunu söylemiştir. 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 (Yıldız, 2003).

Sorunu anlamaya çalışmak, onun bir parçasını sezinlemek, alt birimlerini tanımak ve aralarındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bilimsel anlamda sorunların çözümünde ise, problemi yaşayarak, çözmeye çalışarak ve çözmede başarısız olarak öğrenilebileceğini belirtmektedir (Sungur, 1992).

2.8.6. Bandura'nın Problem Çözme ve Öz Yeterlik Modeli

Bandura (1977), sosyal-öğrenme kuramında bireylerin problem çözme yeteneklerini çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit yoluyla öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın kendine-yeterlik modeline göre insanların yetenekleri ve sorunlarla başa çıkma becerileri, sorunlarla başa çıkarken gösterdikleri çabanın miktarı; inançlarından ve problem çözme beceri algılarından etkilenmektedir (Akt: Çilingir, 2006).

Bandura bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Akt: Çilingir, 2006).

2.8.7. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann beyin yapısı ve düşünme sistemi üzerinde çalışmalar yapmıştır. Beyni fonksiyonel dört bölüme ayırmış ve insanların beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkta kullanmadığını söylemiştir. Her bireyin baskın, kendine özgü düşünme modeli bulunmaktadır ve insanlar bir problem çözme durumunda kendi baskın modellerini kullanmaktadırlar. Hermann yaratıcı problem çözmenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu ifade etmektedir (Düzakın, 2004).

2.8.8. Mountrose ve Beş Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrose (2000); problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir yöntem önermiştir. Mountrose, davranışın değiştirilmesinde davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Mountrose, çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren sorun çözme yönteminin aşamaları şu şekildedir;

Sorunu tanımlama: Yetişkinlerin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları ve çocuğun anlattıklarını dikkatle dinlemeleri gerekmektedir.

Duyguları ifade etme: Çocuk durum hakkında ne hissettiğini söylemeli, yetişkinler çocuğun duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade edebilmelerine yardımcı olabilirler.

Olumsuz inancı bulma: Bu aşamada soruna neden olan, sorunun altında yatan inançları ve düşünce sürecini keşfetme önemlidir.

Olumlu inancı bulma: Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeden yararlanılarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir.

Geleceği zihinde canlandırma: Olumsuz inançlarını olumlu inanca dönüştüren kişi artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alır, gelecekte olabilecek şeyler bu inançlarla hayal eder (Akt: Ögülmüş, 2006).

2.9. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Johnson (1944); problem çözmede dört aşama olduğunu ileri sürmektedir. Bu aşamalar tanıma (familiarization), üretme (production), kuluçka (incubation) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları olarak adlandırılmaktadır (Akt: Cüceloğlu, 2002).

Tanım aşaması, ortaya çıkan problemi oluşturan durumu ve engelleri tanımayı içermektedir. Üretim aşamasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlanmakta, bu seçenekler uygulamaya konulmakta ve değerlendirilmektedir. Uygulamalardan hiçbirisi çözüm getirmiyorsa, o zaman bir tür kuluçka devresine girilmekte, problem bir yana bırakılıp başka şeylerle uğraşmakta ve daha sonra probleme yeniden dönülmektedir. Yeniden değerlendirme yapılmakta ve problem çözüme ulaşmaya kadar bu aşamalardan tekrar tekrar geçilmektedir. Aşamalar her zaman bu sırayı

izlemeyebilmekte, bazen atlamalar olabilmekte ve belirli bir sıra izlenmeyebilmektedir (Cüceloğlu, 2002).

Eliot (1972); problem çözmede ilk ve en önemli aşamanın problemi tanımlamak olduğunu, bu aşamada yani problem saptanırken dikkatlice incelenmesi gerektiğini ve cevaplanacak sorunun ne olduğunun oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kneeland (2001); bir problemi çözme sürecinin aşamalarını; problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin köküne inme, çözüm yolları geliştirme, en iyi çözüm yolunu seçme ve problemi çözme şeklinde açıklamıştır.

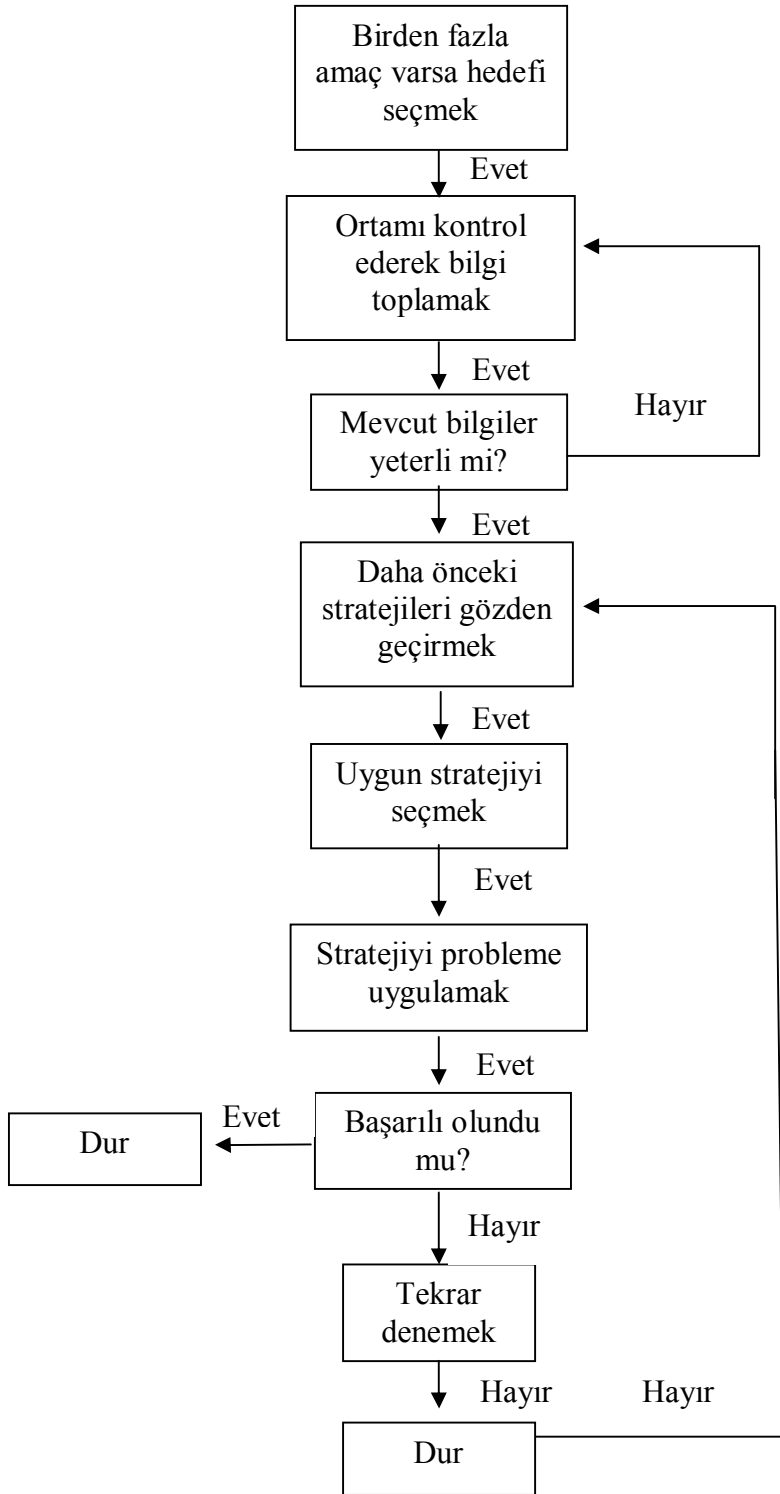
Wallas (1926) ise; problemin türüne bağlı olmasına karşın problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde belirlemiştir; hazırlık, kuluçka, kavrayış ve aydınlanma, değerlendirme ve düzeltme (Akt: Sungur, 1992).

Elias ve Tobias (1996); problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Hislerin işaretlerinin farkına varmak
2. Sorunları tanımlamak
3. Hedefleri seçmek/belirlemek
4. Alternatif çözümler üretmek
5. Olası sonuçları tahayyül etmek
6. En iyi çözümü seçmek
7. Çıkabilecek engelleri ortadan kaldırmak için son kontrolleri yapmak
8. Ne olduğunun farkında olmak ve gelecekteki kararlar ve problem çözümleri için bu bilgileri kullanmak

Başka bir sınıflamada ise; problem çözme süreci üç aşamaya ayrılmıştır. İlk aşama problemin analiz edilmesi, ikinci aşama belirtilerin incelenmesi ve son aşama ise problemin çözümlenmesi aşamasıdır (Kreck, 1992).

Rubin ve Krasnor (1992) ise problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki algoritma ile özetlemişlerdir;



Şekil 1. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları (Rubin ve Krasnor, 1992; s: 256)

D’Zurilla ve Goldfried; problem çözme sürecinde beş basamağın olduğunu belirtmişlerdir; probleme yönelme, tanımlama, çözümler üretme, karar verme ve çözümü yaşama geçirme (Oldershaw vd., 2009).

2.10. Problem Çözmede Kullanılan Yöntemler

Sorunları çözmek için insanlar farklı yöntemlere başvurabilmektedir. Çözüm için başvuru en eski yöntemlerden biri deneme-yanılma yöntemi olup bunun yanında çok çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Aşağıda bunlardan birkaçı açıklanmıştır.

2.10.1. Alt Amaçlar ve Planlama

Karmaşık problemleri bütün olarak ele almak zor olduğunda, çözüme yönelik belirli stratejiler geliştirilmektedir. Stratejilerden biri, sorunu daha basit alt yapılarına indirgemek ve tüm sorunun çözümüne götürecek alt-amaçlar (subgoals) saptamaktır. Örneğin; önemli bir sınava girecek bir öğrenci çalışacak çok konusu olduğundan dolayı büyük kaygı duyup çalışma şevkini kaybedebilmektedir. Öğrenci, öğrenilecek malzemenin tümünü alt-bölmelere ayırıp her konuyu teker teker bir alt amaç olarak düşünürse daha verimli çalışmış olacaktır (Cüceloğlu, 2002; Siegler ve Alibali, 2005).

2.10.2. Deneme-Yanılma ya da İç Görü

Deneme-yanılma yaklaşımını ilk açıklayan kuramcının Thorndike olduğu bilinmektedir. Thorndike hayvanlar üzerinde yaptığı deneylerde problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğunu ve hangi davranışın tatmin edeceğinin ise; deneme-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucunu ortaya koymuştur (Düzakın, 2004).

Bunun yanı sıra “problem çözümü çok sayıda deneme yanılmaların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur” görüşü ile “problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynaklanır” görüşü uzun süre tartışma konusu olmuştur. Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, planlamaya, problemin tümünü görüp hangi noktadan çözüme başlanacağına önem vermemektedir. Bu süreçlere önem veren iç görü (insight)

yaklaşımıdır. Deneme-yanılma “boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı içinde yapılmaktadır (Cüceloğlu, 2002).

Alman psikoloğu Wolfgang Köhler’in Sultan adlı şempanze ile yapmış olduğu deneyde şempanzenin içinde bulunduğu odanın tavanına bir muz asılmış ve odaya çok sayıda boş tahta sandık konmuştur. Şempanze sürekli zıplamasına rağmen muza ulaşamamaktadır. Birçok denemeden sonra şempanze bir köşeye çekilir, sakinleşir ve bir süre sandıklara bakar. Daha sonra kalkar, sandıkları üst üste koyar ve üstüne çıkarak muzunu alır. Bu deneyde problem çözümü “Hah, şimdi kavradım” biçiminde iç görüyle gelmiştir (Cüceloğlu, 2002).

Deneme-yanılma yoluyla problem çözmenin, daha çok anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin yetersiz olduğu durumda uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Düzakın,2004).

Modern bilişsel psikologlar problem çözümünde hem deneme-yanılmanın hem de iç görünün geçerli stratejiler olduğunu kabul etmektedir. Onlara göre birey problemin çözümüne iç görü yoluyla ulaşmadan önce, birçok deneme-yanılmada bulunmakta ve böylece değişik çözüm seçenekleriyle tanışıklık kurmaktadır. Bu tanışıklık devresi iç görünün oluşabilmesi için gereklidir. İç görü, problemin bütün öğeleri tanındıktan sonra ortaya çıkmaktadır. Bilişsel psikologlar deneme-yanılmanın yalnız davranış düzeyinde değil, aynı zamanda örtük bir biçimde algısal ve bilişsel düzeyde de olduğunu kabul etmektedir. Bu bilişsel deneme-yanılmalar, iç görüden önce gelmekte ve iç görüye bir hazırlık oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2002).

2.10.3. Iraksak-Yakınsak Düşünme

Bazı kişiler sorun çözmede iraksak düşünmeyi tercih etmektedir. Bu yeteneğini geliştirenler, bir sorun için pek çok çözüm önerisi bulmaktadır. Bazıları ise, yakınsak düşünme yeteneğini geliştirmekte ve herhangi bir sorunla ilgili olarak öğrendikleri formüllerin dışında çözüm seçenekleri arayamamakta ve bulamamaktadır (Sungur, 1992).

Iraksak düşünmede, sorunu çözmeye çalışmadan önce, onun üzerinde mümkün olduğunca çok ve çeşitli açılardan düşünmek gerekmektedir. Amaç sadece sorunun ne olduğu hakkında fikir edinmektir. Bu yöntem varsayımsal deneme-yanılma yöntemi

olarak da betimlenmektedir. Bu yöntem bir anlamda, bir ressamın elindeki boyalarla boş bir tuvali doldurmasına benzemektedir. Ele alınan durumun içerdiği çeşitli anlamlar ve ilk başta kurulan nedensel bağlantılar, yaratılan tabloda tekrar ortaya çıkmaktadır. Sorunu tanımlama süreci içinde, çözümü görmek ya da sezme olasılığı görünmektedir (Gökbuzoğlu, 2008).

Yakınsak düşüncede ıraksak düşüncenin tam tersi yapılmaktadır. Yakınsak düşünce uyguladığında, bazen sorunun bir parçasını çözmekle tümünü çözebilecek duruma gelinebilmektedir. Önce, sorun yapılabildiği kadar küçük parçalara bölünüp her parça incelenerek, en çok hangisinin üzerinde çalışmaya değecek kadar önemli olduğuna karar verilmektedir. Özellikle yayılmış sorunlar, bazen parçaları alışılmamış bir tarzda birleştirme yoluyla çözülebilmektedir (Gökbuzoğlu, 2008).

2.10.4. Varolan Modellerle Problem Çözme

Bu yaklaşımda, geçmişte edinilmiş öğrenme model ve şemalarının, yeni öğrenmeleri destekleyici ya da kolaylaştırıcı etki yaptığını kabul eden bir görüş bulunmaktadır. Birey daha önce öğrendiği çözüm yollarını uzun süreli belleğinde bir model olarak örgütlemekte ve benzer durumlarla karşılaştığında bu modele uygun davranmaktadır. Kişinin belleğinde ne kadar model yani ne kadar hazır çözüm yolu varsa, problemi o kadar kolay ve çabuk çözmektedir. Bu noktada karşılaştığı zor sorunları daha önceden çözümlendiği kolay problemlere benzeterek/dönüştürerek de çözebilmektedir. Dönüştürme işlemi bazı problemlerin çözümünde yardımcı olabilmektedir (Newell ve Simon, 1972; Papalia vd., 2002; Düzakın, 2004).

2.10.5. Thomas Gordon ve Etkili Anababalık Eğitimi

Thomas Gordon, sorunların çözümünde aktif dinlemeyi ve “sen iletilerini” kullanmak yerine “ben iletilerinin” önemini vurgulamaktadır. Gordon’a göre anne babalar öncelikle iletişim engellerini tanımalı, bir sorun durumunda öncelikle bu engelleri kaldırmalı, kapı aralayıcılar ile çocuğu konuşmaya davet etmeli, aktif bir şekilde dinlemeli ve en önemlisi çocuğun iletilerini ona yansıtmalıdır. Gordon’a göre

hayal kırıklığı ve kızgınlık gibi yoğun duygular bile etkin dinleme ile ortadan kaybolmaktadır.

Bu modelde anne-babaların, aile içindeki haklarının önemi, evdeki güç kullanmayı gerektirmeyen demokratik havanın değeri, çocukların kendi sorunlarını çözme yetenekleri ve çocuklarıyla karşılıklı sevgi saygı duyguları içeren ödüllendirici ilişkiler kurma becerisi konularında farklı bakış açıları edinmelerine yardımcı olmak önemli görülmektedir. Etkili anne babalığın yolu, en başta anne-babaların çocuğu ‘insan’ olarak kabul etmesiyle insan ilişkilerinin dinamiğini anlamalarında geçmektedir. Bu nedenle anne-babaların her şeyden önce çocuklarını birer birey olarak algılamaları, onların davranışlarının karşılıklı ilişki biçimlerine bağlı olduğunu kabul etmeleri ve tüm sosyal ilişkilerdeki temel ilkeleri dikkate almaları vurgulanmaktadır.

Gordon sorun çocukta olduğunda, anne-babaların sıklıkla kullandıkları yanlış ve olumsuz etki yaratan dili unutmalarını, konuşmayı bırakmalarını ve dinlemeye başlamalarını istemektedir. Bu iletişim engellerine örnek olarak; emir verme, edilgin dinleme, gözdağı verme, alay etme verilebilir.

En önemli becerinin etkin dinleme olduğundan söz etmektedir. Etkin bir şekilde dinleyerek anne-babaların çocuklarının düşünce ve duygularından, davranışlarının onlara nasıl zarar verdiğini öğrenerek kendileriyle ilgili yeni bilgiler de edinebilmektedir.

Ana-babalara ve öğretmenlere çocukların problemleri veya çocuklarla olan problemlerinin çözümü için önemli bir anahtar niteliğinde “ben iletilerini” kullanmaları gerektiği vurgulanmış, sorunu bu şekilde çözebilecekleri belirtilmiştir (Gordon, 1999).

2.11. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Kişiler bir problem durumuyla karşılaştığında önceki bilgi ve denemelerinden faydalanmaktadır. Önceki deneyimler problem çözmede yardımcı olabildikleri gibi bazı güçlükler ve engeller de yaratabilmektedir. Bu güçlükler şu şekilde özetlenmektedir (Cüceloğlu, 2002):

İşleve takılma (functional fixedness); daha önceki deneyimler bireye nesnelerin belirli işlevlerini öğretmektedir. Örneğin; kalem yazı yazmak, çanta kitap taşımak, ayakkabı ise giymek içindir. İnsanlar nesnelerin bu işlevlerine saplanıp kalmakta ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı

düşünememektedir. Yorgun olan bir kimse otobüs durağında beklerken çantasını iskemle gibi kullanıp oturarak dinlenebileceğini akıl edememektedir. Çünkü çantayı kitap taşımak için gerekli bir araç olarak öğrenmiştir. (Cüceloğlu, 2002).

Zihinsel kurgu (mental set); bir sorunu belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yönteme bağlanılmaktadır. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilmektedir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulanmasını engellemekte, sürekli daha önce kullanılmış olan yöntemleri uygulamaya yöneltmektedir (Şahin, 1989).

Problem çözme sürecinde güçlük yaratan noktalardan biri de kişinin sahip olduğu tutumlardır. Sorunlar karşısında bireyler ya kollarını sıvayıp sorunu çözmeye çalışırlar ki buna “olumlu tutum” adı verilmektedir. Ya da “ben yapamam”, “bu sorun beni aşar” diyerek bir kenara çekilmektedir. Buna da “olumsuz tutum” denmektedir (Öğülmüş, 2006). Söz konusu problem ile ilgili olarak, onu çözemeyeceğini düşünmek, sorun karşısında güçsüz olduğuna inanmak ve özgüveninin yeterli düzeyde olmadığına inanmak karşılaşılan problemi çözmede güçlük yaratmaktadır (Collison, 1988).

2.12. Problem Çözmede Yaratıcılık

Günümüzde yaratıcılık kavramı artık sadece sanat dallarında değil tüm yaşam için geçerli bir hale gelmiştir. Sorun çözmek ve yaratıcı kararlar alabilmek için mümkün olduğunca çok denenceye gereksinim duyulmaktadır.

Newell, Shaw ve Simon (1962), sorun çözmenin ancak şu koşullar karşılığında “yaratıcılık” olarak adlandırılabilirliğini söylemektedirler:

- Düşünce ürünü, bulunduğu kültürde yeni ve değerli olmalıdır.
- Düşünce; alışılmamış, önceden kabul edilenleri reddeden ve değiştiren türde olmalıdır.
- Yüksek düzeyde motivasyon ve dayanıklılık gerektiren yoğun ya da aralıklı bir zaman dilimini içine alan bir süreçtir.
- Sorun başlangıçta kurulduğunda geniş ve tanımlanmamıştır. Yaratıcılığın bir görevi de sorunun kendisinin formüle edilmesidir (Sungur, 1992).

2.13. Çatışma ve Problem Çözme İlişkisi

Problemler iyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler ve iyi yapılandırılmamış ya da açık uçlu problemler olarak iki genel gruba ayrılmaktadır. İyi yapılandırılmış problemler genellikle belli bir konu alanına özgüdür, tek boyutludur ve bir tek doğru cevabı vardır. Bu doğru cevaba ulaşmak için izlenecek yöntem de genellikle bellidir. Matematik problemleri, bulmacalar ve kontrollü bilimsel problemler gibi. Yapılandırılmamış problemler ise çok boyutludur ve birden fazla çözümü vardır toplumsal ya da kişilerarası problemler bu tür problemlerdir (Öğülmüş, 2006).

Kişilerarası sorunlar iyi yapılandırılmış değildir ve genellikle birden fazla doğru çözümü vardır. Bu anlamda düşünüldüğünde çatışma, temelde bir problem durumunu belirtmektedir. Bu nedenle kişinin çatışma çözme konusundaki yaklaşımının onun probleme nasıl yaklaştığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bazı insanlar çatışmaktan kaçmakta ve onunla yüzleşmekten çekinmekte, bazıları saldırganlık ve öfke içeren davranışlar sergilemekte, bazıları ise problemi çözmeye yönelik iletişim kurmaktadırlar. Bu farklılıklar çatışma durumunda kişinin sahip olduğu problem çözme yaklaşımının onun çatışmayı sağlıklı bir biçimde çözüp çözemeyeceği ile ilgili ipucu niteliğindedir. Bu nedenle kişinin sahip olduğu problem çözme becerisi çok önemlidir (Arslan, 2003). Problem çözenin sadece bir çatışma durumunda değil, insan yaşamının bütünü için önemli ve gerekli bir beceri olduğu bilinmektedir. Elbette problem çözme becerisi her zaman başarılı şekilde çatışmaları çözmeyebilir fakat büyük olasılıkla çatışmalarda başarı sağlayacağı düşünülmektedir (Pruitt ve Kim, 2004).

Morgan'a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı zorlaştırabilmektedir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Engellenme, yaklaşma-kaçınma çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çatışması şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Bu tür bir durumda ise problem çözme davranışının, çatışmayı çözme yönünde odaklaşması olası görülmektedir (Morgan, 1998).

Özetle insanın sahip olduğu bilişsel özellikler, onun çevreyi, olayları ve diğer insanları algılamasını ve davranışlarını etkilemektedir. Her insan karşılaştığı bu olaylara ve insanlara farklı tepkiler göstermektedir. Özellikle bir çatışma ve problem durumunun

sağlıklı çözülebilmesi için bireylerin çatışma eğilimlerinin ve sahip oldukları problem çözme yaklaşımlarının bilinmesi gerekmektedir (Arslan, 2003).

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmacının ulaşabildiği 1979 yılından günümüze kadar çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi ile ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıra ile verilmiştir.

2.14.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dixon, Heppner, Peterson ve Ronning (1979), tarafından 50 üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme becerisi eğitiminin verildiği çalışmada, alternatiflerin genellemesi, karar verme becerileri ve bireyin kendi problem çözme becerisi ile ilgili algısı bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmada Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Sonuçta verilen eğitimin, problemleri durum karşısında bireyin tepkilerinin kalitesini arttırdığı, fakat üretilen alternatiflerin sayısında bir artışın sağlanmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler katılmayanlara oranla, kendilerinin daha az dürtüsel davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir.

Heppner ve Petersen (1982), dört farklı öğrenci örnekleminde oluşan 261 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerisinin genel akademik yetenek, zeka ve kişilik tipleri ile ilişkili olarak değişkenlik gösterdiğini bulmuştur.

Nezu ve Ronan (1985), 205 üniversite öğrencisi üzerinde; negatif yaşam olayları, gündelik problemler, problem çözücü yaklaşım ve depresif semptomatoloji arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veri toplamada Beck Depresyon Envanteri ve Yaşam Deneyimleri Anketi kullanılmıştır. Bulgulara göre, kişinin yaşadığı negatif yaşam olayları sıklıkla gündelik sıkıntılardaki artışın bir sonucu olarak oluşmaktadır. Kişinin bu problemlerle etkili biçimde başa çıkabilme düzeyi, o kişinin problem çözme yeteneğinin bir fonksiyonudur. Ayrıca, etkili biçimde çözülen problemler, depresif semptomları azaltmaktadır.

Schotte ve Clum (1987), 50 intihar eğilimli, 50 intihar eğilimi olmayan psikiyatri hastası üzerinde algıladıkları problem çözme becerileri ve stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme becerisi ile stres arasında iliksinin olduğu görülmüştür.

D'Zurilla ve Sheedy, (1991) kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Genel yeteneklerden ziyade daha özel yetenekleri ölçen yeni bir problem çözme ölçeği kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bireylerin iç denetime sahip olmaları ile etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Elliott ve Henrick (1995) tarafından kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasını incelediği araştırmasında, 61'i kız ve 51'i erkek üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme envanteri ve Myers-Briggs Kişilik Tipleri ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Pakaslahti ve Keltikangas-Jarvinen (1996) bir araştırmalarında, orta ergenlik döneminde, saldırganlıkla problem çözme stratejileri, saldırgan davranış ve sosyal kabul görme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 382 kız 398 erkek olmak üzere 780 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, orta ergenlik dönemindeki ergenlerin saldırganlıkla problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışları arasında çok yakın olmasa da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişkinin ergenliğin gelişimsel dönemlerine göre değişebileceği belirtilmiştir. Ayrıca saldırganlıkla sorun çözme stratejileri bağlamında, sosyal olarak kabul gören akranlarına oranla daha saldırgan benlik kavramına sahip oldukları, erkeklerin problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dunkley ve arkadaşları (2000), 443 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında problemlerle aktif olarak basa çıkma ile kişisel özellikler arasında

mükemmeliyetçi olmak arasında ilişki bulmuşlardır. Ayrıca düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olma ile mükemmeliyetçilik arasında da ilişki bulunmuştur. Bu özelliklere sahip bireylere etkili problem çözme eğitimi verilmesinin, yaratıcı, etkili, başarılı başa çıkma davranışının kazanılmasını sağlayacağı belirtilmektedir.

D'zurilla ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmada saldırganlık davranışı ile problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmaları sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Veriler Sosyal Problem Çözme Envanteri yardımıyla toplanmıştır.

2.14.2. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Saygılı'nın (2000) yaptığı araştırmada farklı okullarda okuyor olmanın problem çözme becerileri üzerine etkisi araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmaya göre fen lisesi, normal lise ve meslek lisesinde okuyan 300 öğrenci arasındaki farklılığa bakılmış ve meslek lisesi öğrencilerinin problem becerilerinin düşük, fen lisesi problem çözme becerilerinin diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Fen lisesi öğrencileri problem çözme konusunda kendilerini yeterli meslek Lisesi öğrencileri problem çözme konusunda yetersiz görmektedirler. Çalışmada veriler Problem Çözme Envanteri ve Hacettepe Kişilik Envanteri ile toplanmıştır. Yine aynı çalışmada problem çözme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne-babanın eğitim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, anne-babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tezer ve Demir (2001) tarafından 326'sı erkek ve 175'i kız toplam 501 öğrenci üzerinde aynı cins ve karşı cins arkadaşlar arasındaki çatışma davranışlarını inceledikleri araştırmada rekabet, kaçınma, uyum ve işbirliğinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre bir çatışma durumunda erkeklerin rekabet davranışını karşı cins arkadaştan çok, aynı cins arkadaşta gösterdikleri, kaçınma davranışlarını ise aynı cins arkadaşlarına daha çok gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca çatışma durumunda erkeklerin, kızlara göre uyum davranışını hem karşı cins hem de aynı cins arkadaşlarına

sergiledikleri ve öğrencilerin işbirliği davranışını karşı cinsten çok aynı cins arkadaşla gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Kutlu (2001) araştırmasında; hemşirelerde iş doyumu ve kişiler arası çatışma eğilimi ile ilgili değişkenler ve iş doyumunun çatışma eğilimi ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma; Kocaeli il merkezindeki 4 hastanede görev yapmakta olan 540 hemşire ile yürütülmüştür. Araştırmada; Minnesota Doyum Anketi ve Çatışma Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler sonucunda; iş doyumu ile çatışma eğilimi arasında negatif zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Nadir (2002) yaptığı araştırmasında, ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 13-17 yaş arası 385 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler Problem Çözme Envanteri ve Offer Benlik İmgesi Ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin genel problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, benlik imgeleri ise, aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca genel problem çözme becerilerini yordamada; baş etme gücü, ruh sağlığı, beden imgesi ve aile ilişkileri, benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Korkut (2002) araştırmasında, lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerini, okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları açısından incelemiştir. Araştırma normal ve süper lisede okuyan 239 kız, 155 erkek olmak üzere toplam 394 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı, buna karşılık annenin işi, anne ve babanın eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmadığı görülmüştür.

Güçray'ın (2003) ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi incelenmiştir. 511 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada Karar Verme Davranışlar Ölçeği, Öz-Saygı Envanteri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, karar verme davranışları ile problem çözme ve öz-saygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öz-saygı ve problem çözme becerileri algısının karar verme davranışlarını yordamada anlamlı katkıları olduğu görülmüştür. Diğer önemli bulgu da; cinsiyet, okul türü, baba

mesleği gibi değişkenlerin karar verme davranışları üzerindeki etkilerinin anlamlı olarak bulunmasıdır.

Barut (2004) araştırmasında; ortaöğretim öğretmenlerinin empatik eğilim ve çatışma eğilimi düzeylerini etkilediği düşünülen bazı bağımsız değişkenleri incelemiştir. Araştırma; Samsun il merkezindeki çeşitli liselerde çalışmakta olan 199 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada; Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilim Ölçekleri kullanılarak elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin empatik eğilim ve çatışma eğilim düzeylerinin cinsiyetleri ve mezun oldukları okullara göre anlamlı bir değişme gösterdiği yaş, hizmet yılları, branşlara göre anlamlı bir değişme göstermediği bulunmuştur.

Düzakın (2004) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla 836 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumlarına göre farklılaşmadığı fakat baba tutumlarını demokratik olarak algılayanlarda ve anne-baba tutumlarını demokratik olarak algılayanlarda olumlu yönde bir farklılık olduğunu bulmuştur. Veriler Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği yardımı ile toplanmıştır. Aynı çalışmada Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin genel liselerde okuyan öğrencilere göre ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu, lise öğrencilerinin doğum sırasına ve kardeş sayısına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Arslan (2005) araştırmasında; üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımları, yükleme karmaşıklığı açısından incelemiştir. Araştırma; 2003-2004 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 190 erkek ve 257 kız olmak üzere toplam 447 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişi Algı Ölçeği, Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımı Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yükleme karmaşıklığının kişilerarası çatışma çözme yaklaşımının “yüzleşme davranışı”, “duygusal ifade davranışı” ve “kendini açma davranışı”nı anlamlı düzeyde açıkladığı, “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma davranışını” ise anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur. Ayrıca yükleme karmaşıklığının problem çözme yaklaşımını da anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Danışık (2005) araştırmasında; ergenlerin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma; 311'i kız 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 ergen üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama amacıyla Problem Çözme Envanteri, Sürekli Öfke -Öfke Tarzı Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve Duyguların Sosyal Paylaşımı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler 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.

Kapıkıran (2005) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, lise öğrencilerinde akran baskısını problem çözme yaklaşımları ve bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma üç farklı programdaki okullarda okuyan 368 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler Akran Baskısı Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, akran baskısı ile cinsiyet, anne eğitim, aceleci problem çözme yaklaşımı, okul türü ve kişisel kontrol yaklaşımı arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Gülşen (2006) yaptığı çalışmada; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yaşanan öğrenci çatışmalarının nedenlerini ve öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerini incelemiştir. Araştırma; 511 adet bilgisayar-elektronik-elektrik bölümü öğrencisi ve 256 adet öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Yapılan anketler sonucunda elde edilen veriler; öğrencilerin genellikle özgürlükleri kısıtlandığında, sürekli denetim altında tutulduklarında, tehdit edildiklerinde, ihtiyaçları karşılanmadığında, isteklerini yerine getiremedikleri zaman, kendilerini değerli, saygı ve sevgi duyulan biri olarak hissetmediklerinde, bunun yanı sıra iletişim eksikliği, ait olmama duygusu, güven eksikliğinde, paylaşım ve işbirliği içinde olunmayışından kaynaklanan çatışmalar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ise öğrencilerin yaşadıkları çatışmalara, öğrencilerin saygı ve güvenlerini kaybetmeden, onlarla fikirlerini bütünleştirerek, ortak beklentileri karşılayacak çözümler arayarak, onlarla iletişim kurmaya çalıştıkları ve sorunlarını doğru ve net anlamalarına yardımcı olarak çözüm getirmeye çalıştıkları, ve okul yönetimi, diğer öğretmenler ve aileleriyle birlikte sorunlara çözüm aradıkları görülmüştür.

Sardoğan ve arkadaşları (2006) araştırmasında; problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kullandıkları

kararsızlık stratejileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma; 2005-2006 öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenim gören ve oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 992 öğrenciden oluşmaktadır. “Kararsızlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğunu, cinsiyetin ise aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Dalkılıç (2006) araştırmasında; ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, doğuş sırası, çekirdek/geniş ve birlikte/parçalanmış aile yapısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma; 2003-2004 öğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan 12 genel lisenin, 1. ve 2. sınıflarında okuyan 471 kız ve 377 erkek olmak üzere toplam 848 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ana-Baba ve Ergen İlişki Envanteri (PARQ)-Ergen Formu uygulanarak toplanan veriler sonucunda; ergen tarafından 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.

Çilingir’in (2006) yaptığı araştırmada; fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma; Trabzon’da bulunan Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesi’nde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Beceri Envanteri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılık görülmemiştir.

Pakkal (2007) araştırmasında; ergenlerin, ‘okul öncesi eğitim alması’ ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden, sosyal benliklerini değerlendirme ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma; lisede okumakta olan 188 kız, 177 erkek toplam 365 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; problem çözme becerileri geliştikçe ergenlerin sosyal benlik gelişimi de olumlu yönde artmaktadır. Buna bağlı olarak daha az çatışma içersine girip, daha olumlu duygu ve tavır geliştirdikleri bulunan olgular arasındadır.

Emre (2008) araştırmasında; ortaöğretim öğrencilerinin uygun problem çözme stratejisi kullanabilme becerilerini incelemiştir. Araştırma; 10 adet 11. sınıf öğrencisi üzerinde 10 hafta boyunca deneysel olarak yürütülmüştür. Toplanan veriler göstermiştir ki; oluşturulan öğretim durumunun uygun problem çözme stratejisi seçimine, kullanımına ve problem çözmeye olumlu bir etkisi vardır.

Koray ve Azar (2008) araştırmalarında; ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde tesadüfî yöntemle seçilmiş 5 lisede yapılmış olup, normal ve yabancı dille eğitim yapan süper lisede okumakta olan 199'ü kız, 126'i erkek toplam 325 (9. 10. ve 11. sınıf) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla Problem Çözme Envanteri ve Mantıksal Düşünme Grup Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem çözme becerisi ve mantıksal düşünme düzeyleri açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Gökbuzoğlu (2008) araştırmasında; ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi sınamaktır. Araştırma; 158 kız, 146 erkek olmak üzere toplam 304 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Doğan (2009) araştırmasında; lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma; 2007-2008 bahar döneminde Muğla il merkezindeki Muğla Merkez Turgut Reis Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi'nde öğrenim gören ve tesadüfî küme örnekleme seçimi ile 320 öğrenci üzerinde (137 kız; 183 erkek) yürütülmüştür. Araştırmada Bilgi Toplama Formu, Bar-on Duygusal Zekâ

Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerine dair algılarını inceleyen betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem; araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Kaptan, 1998). Dolayısıyla araştırma kapsamındaki hipotezleri test etmeye yönelik olarak en uygun yöntemin betimsel araştırma yöntemi olması gerektiğine karar verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bursa il merkezindeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada merkez ilçelere göre tabakalı rasgele örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırma amacı dahilindeki lise türlerinin tümünün bulunduğu ilçeler araştırma kapsamına alınmış olup üç lise türünün de bulunduğu üç ilçedeki Anadolu Liseleri, Kız Meslek Liseleri ve genel liselere devam eden 519 9. ve 12. sınıf öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan bilgiler doğrultusunda araştırmaya dahil edilen okul ve öğrencilerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubundaki Okul ve Öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Okul Sayısı	Lise Türü	Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı
Gemlik	1	Anadolu Lisesi	9
	1	Kız Meslek Lisesi	8
	1	Genel Lise	16
Osmangazi	5	Anadolu Lisesi	109
	2	Kız Meslek Lisesi	59
	3	Genel Lise	153
Yıldırım	1	Anadolu Lisesi	22
	1	Kız Meslek Lisesi	23
	3	Genel Lise	126
Toplam	18		519

Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurularak gerekli izinler alınmış ve bu okullardaki öğrencilere ulaşılmıştır.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada öğrencilerin çatışma eğilimlerini belirlemek amacıyla Dökmen (1986) tarafından geliştirilen Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEÖ), problem çözme becerilerine dair algı düzeylerini belirlemek amacıyla Şahin-Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlama ve geçerlik güvenirlik testleri yapılmış olan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 16 sorudan oluşan “Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Çatışma Eğilim Ölçeği (ÇEÖ)

Dökmen (1986) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik testleri yapılan “Çatışma Eğilim Ölçeği” öğrencilerin çatışma eğilimi düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Lise öğrencilerine ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Ölçek 31 olumlu, 22 olumsuz olmak üzere 53 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir (Ek 1). Olumlu maddeler bir çatışmayı ya da çatışma eğilimini, olumsuz maddeler ise çatışma sayılmayan davranış ve eğilimleri ifade etmektedir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 53, en yüksek puan ise 265’tir. Düşük puan düşük çatışma eğilimini, yüksek puan ise yüksek çatışma eğilimini ifade etmektedir.

Çatışma Eğilim Ölçeği’nin 10 alt testi vardır. Bunlar; aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması, tümenden reddetme, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması aktif-önyargılı çatışma, pasif-tümenden reddetme, insancıl yaklaşım ve kişisel özelliklerdir. ÇEÖ’ni cevaplayanların her bir ifadeyi “1” tamamen aykırı, “2” kısmen aykırı, “3” kararsızım, “4” kısmen uygun, “5” tamamen uygun seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde okuyan 102 öğrenciye on dört gün arayla iki defa uygulama yapılmıştır. Deneklerin bu iki uygulamadan aldıkları puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayısı $r = .89$ olarak bulunmuştur (Dökmen,1986). Bu araştırma için Cronbach Alpha değeri .80 bulunmuştur.

ÇEÖ’nin geçerliliğini belirlemek için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden 24 kişi ile birer saatlik iki oturum düzenlenmiş ve “kadınlar ev dışında çalışmalı mı?” sorusu tartışılmıştır. Araştırmacı tamamen pasif kalmış ve tartışmalar banda kaydedilmiştir. Bant araştırmacı tarafından bir tiyatro metni gibi yazıya dökülmüş ve 8 çatışma türü açısından puanlanmıştır. Tartışma metni, psikolojide master derecesine sahip bir hakeme de puanlattırılmıştır. Hakem ile araştırmacının verdiği puanlar arasında .87 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Daha sonra aynı öğrenci grubuna ölçek uygulanmış; ölçek puanları ile grup tartışmasından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Her iki çatışma sınıfı için ayrı ayrı hesaplanan korelasyonlar .64 ile .88 arasında bulunmuştur.

Ölçek tür olarak bir kağıt-kalem ölçeği olup grup olarak da uygulanabilir niteliktedir. Uygulama sırasında zaman sınırlaması yoktur, ortalama uygulama süresi 15 dakikadır. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay ve uygulamak için özel bir eğitim gerektirmeyen bir ölçektir (Öner, 1997).

3.3.2. Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Peterson tarafından (1982) geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtmaktadır. Burada problem kavramı yaşanan sürekli bir kararsızlık, bireyin karşısına çıkan herhangi bir durumun istenmedik bir şekilde engellenmesi, içinde bulunulan durumdan hoşnut olmama, bireyin başka bireylerle çelişen istek ve amaçları, yaşanan kaygı ve bunalımlar, arkadaşları ile geçimsizlik vb. gibi daha birçok kişisel durumları ifade etmektedir. Envanter bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışlarını değerlendirmektedir (Akt: Şahin ve Savaşır, 1997).

Envanter tür olarak bir kağıt-kalem ölçeği olup grup olarak da uygulanabilir niteliktedir. Uygulama sırasında zaman sınırlaması yoktur, ortalama uygulama süresi 15 dakikadır. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay ve uygulamak için özel bir eğitim gerektirmeyen bir ölçektir.

Envanter insanların günlük ve kişisel hayatlarındaki problemlerine ilişkin 35 maddeden oluşmaktadır (Ek 2). Likert tipi geliştirilen bu envanterde altılı cevap şıkkı bulunmaktadır. Bunlardan “1” tamamen katılımı, “6” ise tamamen katılmamayı gösterir. Problem Çözme Güveni, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Değerlendirme aşamasında 14 madde olumsuz olarak ifade edildiklerinden dolayı tersine çevrilmekte, 3 madde çıkarılmakta ve toplam 32 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Buna paralel olarak alınabilecek en yüksek puan 192, en düşük puan ise 32’dir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin; problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Alınan düşük puan, problem çözmedeki etkililiği; yüksek puan ise problem karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Şahin ve Savaşır, 1997).

Envanterin güvenilirlik çalışması için, form toplam 244 üniversite öğrencisine uygulanmış, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r=.81$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise .59 ile .78 arasında değişmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir.

Envanterin geçerlik çalışması için, Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonlarına bakılmıştır. Envanterin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı .45 olarak bulunmuştur (Şahin ve Savaşır, 1997). Bu çalışmada envanter 519 lise öğrencisine uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Araştırmanın doğası gereği bu çalışmada sadece toplam puan elde edilmiştir.

3.3.3. Bilgi Formu

Bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerinin yanında ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, ebeveynlerinin çalışma durumları ve öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 3).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir.

Normal dağılım, parametrik analizlerin kullanılabilmesi için yapılan ilk varsayımdır. İlgilenilen değişkenin normal dağılıp dağılmadığının kontrol edilmesi için kullanılan yöntemlerden biri Q-Q grafikleri ve saplı kutu grafikleri, bir diğeri de Kolmogorov-Smirnov testidir. Örneklem sayısı fazla olduğu için bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ancak sosyal bilimlerde kullanılan ölçekler genellikle anket şeklindedir ve anket gibi aralıklı ölçekler ile toplanan verilerde her sorunun tam bir değeri vardır. Bu durumda yapılan normallik testlerinde “veriler normal dağılıma sahiptir” hipotezinin kabul edilmesi oldukça zordur. Bundan dolayı hipotez

testinin yapılmasının yanı sıra Q-Q ve saplı kutu grafiklerine bakılarak karar verilmelidir. Sosyal bilimlerde değerlerin dağılımının yaklaşık normal olması parametrik testlerin yapılabilmesi için yeterli şartı oluşturmaktadır (Sipahi vd., 2008). Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken Q-Q ve saplı kutu grafiklerine bakılmış ve değerlerin normal olarak dağıldığı bulunmuştur.

Değişkenler arasındaki anlamlılığa bakılan hipotezlerin analizinde öncelikle Box's M istatistiğine ve Levene değerlerine bakılarak çok değişkenli varyans analizinde (MANOVA) hangi kriterin yorumlanacağına karar verilmiştir. Box's M istatistiği ve Levene değerleri .05 değerinin altında olduğu durumlarda Pillai Trace değerlerine, .05 değerinin üzerinde olduğu durumlarda Wilks Lambda değerlerine bakılmıştır. Buna göre çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Box's M ve Levene değerleri tabloları Ek 4'te verilmiştir. MANOVA sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen Multiple Univariante Anova testinde farkın kaynağı saptanamadığında Roy Bergman Stepdown F Analizi yapılmıştır.

Manova analizlerinde Multivariate F anlamsızken sonrasında bağımlı değişkenlerin her biri için hesaplanan Multiple Univariante F testleri önemli olabilmekte veya bu durumun tam tersi olabilmektedir. Bu durum için bir benzetme yapmak gerekirse Manova tam olarak önemli bağımlı değişkenlere 1, önemsizlere ise 0 vererek bağımlı değişken kombinasyonlarını elde etmeye çalışır. Fakat Multivariate F, Univariante ya da Stepdown F testleri kadar güçlü değildir. Bu durumda yapılması gereken en iyi seçim, önemsiz bulunan Multivariate F değerini rapor etmek, gelecekte yapılacak araştırmalar için Stepdown sonuçlarını öneri olarak sunmaktır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Yapılan analizin, anlamlı farklılık bulunan değişkenlerdeki varyansın yüzde kaçını açıkladığını hesaplarken Kısmi Eta değerine bakılmıştır. Eta değeri yorumlanırken; .01 düşük, .06 orta, .14 yüksek değerler olarak belirlenmektedir (Green ve Solkind, 2008).

Ölçmeye çalışılan niteliğin gerçek değeri bilinmediği için ölçümlere karışacak hata miktarı ve yönü bilinmemektedir. Ölçümde doğru değeri belirlemek her ölçümün amacıdır. Çoğu durumda ölçüm sonuçlarının doğru ve duyarlı olduğu varsayılır. Ancak bu düşünce her zaman doğru olmayabilir çünkü ölçüm sonuçlarına karışan çeşitli hatalar bulunmaktadır. Hiçbir ölçüm mükemmel değildir, ayrıca ölçüm cihazları da asla ideal

değildir. Bu nedenle, bütün ölçüm şekillerinde mutlaka bir miktar hata bulunmaktadır (Saraçlı, 2008).

Ölçülen özelliğin gerçek değeriyle (faktör puanı) ölçme aracından elde edilen değer (toplam puan) arasındaki farka ölçme hatası denir. Dolayısıyla bir ölçekten elde edilecek toplam varyans, testin ölçmeye çalıştığı gerçek varyans ile hata varyansının toplamından oluşmaktadır. Testten elde edilen toplam puanlar bireysel değerlendirmeler sırasında kullanışlıdır. Örneğin; 0-10 arası puanlanan bir yetenek testinde 5 puan alan soruların yarısını yapmış kabul edilir. Ancak toplam 5 puanın, ne kadarı yetenekten kaynaklanıyor ne kadarı ölçüm hatasıdır bilinemez. Faktör puanları ise, her soruda yetenek faktörünün açıkladığı varyansı göz önünde bulundurur. Hata varyansı dışarıda kalır. Böylelikle hatalı ölçümlerden hatasız puanlara ulaşılmış olur ve analizler hatasız ölçümler başka deyişle salt yetenek puanlarıyla yapılmış olur. Faktör puanlarının bireysel değerlendirmeler sırasında kullanılması yorumlamayı zorlaştırır bu yüzden bireysel değerlendirmelerde kullanılmaz. Örneğin -.0125 gibi bir puan anlamlandırılmaz. Bununla birlikte ortalama farklarının incelendiği grup karşılaştırmalarında faktör puanlarının kullanılması daha uygundur. Önemli olan burada gruplar arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığıdır. Ayrıca ölçme hataları da bir bireyden diğerine farklılaşacağı için gerçek yetenek puanları üzerinde analiz yapmak gruplar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığının ortaya konmasında daha doğru bir yaklaşım olmaktadır. Bunun sonucunda I ve II. tip hatalara karşı da test sonuçları daha güçlenmiş olmaktadır.

Araştırmanın bulgular ve yorum kısmındaki tablolarda diğer araştırmacılara rehberlik etmesi ve puanların daha anlaşılır bir şekilde görülebilmesi amacıyla ortalamalar hakkında da bilgi verilmiştir.

Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile bakılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, örnekleme dahil olan öğrencilerin özelliklerinin yer aldığı demografik özellikler bölümü ve belirlenen değişkenlere göre 9 ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışlarına ilişkin bulgularının yer aldığı bölüm olmak üzere iki kısımda incelenmiş, sonuçlar 22 adet tabloda sunulmuştur.

4.1. Demografik Özellikler

Bu bölümde örneklem dahilindeki öğrencilerin araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenler yönünden niteliklerini gösteren demografik özellikleri tablolaştırılmıştır.

Tablo 2

Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrencilerin Demografik Özellikleri		9. Sınıf		12. Sınıf		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Okullar	Anadolu Lisesi	59	18,20	79	40,70	138	26,60
	Kız Meslek Lisesi	70	21,50	20	10,30	90	17,30
	Genel Lise	196	60,30	95	49,00	291	56,10
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00
Cinsiyet	Kız	212	65,20	107	55,20	319	61,50
	Erkek	113	34,80	87	44,80	200	38,50
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00

Öğrencilerin Demografik Özellikleri		9. Sınıf		12. Sınıf		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	197	60,60	94	48,50	291	56,10
	Ortaokul Mezunu	52	16,00	37	19,10	89	17,10
	Lise Mezunu	54	16,60	44	22,70	98	18,90
	Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	22	6,80	19	9,80	41	7,90
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00
Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	124	38,20	59	30,40	183	35,30
	Ortaokul Mezunu	65	20,00	34	17,50	99	19,10
	Lise Mezunu	87	26,80	60	30,90	147	28,30
	Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	49	15,10	41	21,10	90	17,30
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	76	23,40	42	21,60	118	22,70
	Çalışmıyor	249	76,60	152	78,40	401	77,30
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	285	87,70	173	89,20	458	88,20
	Çalışmıyor	40	12,30	21	10,80	61	11,80
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00
Kardeş Sayısı	1 Kardeş	150	46,20	92	47,40	242	46,60
	2 Kardeş	86	26,50	60	30,90	146	28,10
	3 Kardeş	27	8,30	13	6,70	40	7,70
	4 Kardeş ve Üzeri	35	10,80	17	8,80	52	10,00
	Hiç Kardeşi Yok	27	8,30	12	6,20	39	7,50
	Toplam	325	100,00	194	100,00	519	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin %26,60'ı Anadolu Lisesi, %17,30'u Kız Meslek Lisesi, %56,10'u genel lise öğrencisidir. Örneklem dahilindeki öğrencilerin % 61,50'sini kız öğrenciler, %38,50'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında öğrencilerin annelerinin %56,10'unun ilkokul mezunu, %17,10'unun ortaokul mezunu, %18,90'ının lise

mezunu, %7,90'ının ise üniversite ve daha üzeri eğitim programlarından mezun olduğu saptanmıştır. Öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında; %35,30'unun ilkokul mezunu, %19,10'unun ortaokul mezunu, %28,30'unun lise mezunu, %17,30'unun üniversite ve daha üzeri eğitim programlarından mezun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumları incelendiğinde; 9. sınıf öğrencilerinin annelerinin %76,60'ının çalışmadığı, 12. sınıf öğrencilerinin annelerinin %89,20'sinin çalışmadığı saptanmıştır. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında, 9. sınıf öğrencilerinin babalarının %87,70'i çalışırken, 12. sınıf öğrencilerinin babalarının % 89,20'sinin çalıştığı bulunmuştur. Öğrenciler kardeş sayıları açısından incelendiğinde; %46,20'nin bir kardeşi, %28,10'unun iki kardeşi, %7,70'inin üç kardeşi, %10,00'unun dört ve daha fazla sayıda kardeşi olduğu görülürken, %7,50'sinin hiç kardeşi olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Belirlenen Değişkenlere Göre 9 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilimi ve Problem Çözme Becerilerini Algılayışlarına İlişkin Bulguları

Bu bölümde öğrencilerin çatışma eğilimi düzeyleri, problem çözme becerilerini algılayış düzeyleri ve çeşitli bağımsız değişkenlerin bu iki bağımlı değişken üzerindeki etkisi analiz edilmiş, bulgular denencelerin sırasına göre tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3

Devam Ettikleri Liselere Göre 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Eğilim Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımı

Lise Türü	9. sınıf			12. sınıf		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Anadolu Lisesi	59	146,93	20,62	79	152,80	16,44
Kız Meslek Lisesi	70	154,27	23,80	20	150,05	18,75
Genel Lise	196	151,30	20,38	95	153,53	22,46
Toplam	325	150,83		194	152,13	

Tablo 3’te; Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimi ortalaması 146,93, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 152,80 olduğu görülmektedir. Kız Meslek Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerin çatışma eğilimi puanlarının ortalaması 154,27, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 150,05’tir. Genel liselerde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimi ortalaması 151,30, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 153,53’tür.

9. sınıf öğrencilerine bakıldığında en yüksek çatışma eğiliminin Kız Meslek Lisesi öğrencilerinde görüldüğü saptanmıştır. Kız Meslek Liselerinin, yapı bakımından ağırlıklı olarak kızların devam ettiği, erkek öğrencilerin sayısının oldukça sınırlı olan bir lise türü olduğu bilinmektedir. Bazı ailelerin ergenlik dönemini kızlar açısından oldukça tehlikeli gördükleri ve karma eğitim yapan bir lisede istenmeyen durumlarla karşılaşmaktan korktukları için kızlarını özellikle Kız Meslek Lisesine verdikleri bilinmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler ergenlik dönemine daha farklı ve bir yönüyle daha olumsuz yaklaşan ailelerden gelen öğrenciler olarak nitelendirilebileceğinden çatışma eğilimlerinin de yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca bölümlere göre bir eğitimin verildiği Kız Meslek Liselerinde, bu öğrencilerin seçme haklarının sınırlandırıldığından dolayı çatışma eğilimlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

12. sınıfa gelindiğinde genellikle çatışma eğilimi puanlarının yükseldiği görülmektedir. 12. sınıfta üniversite sınavına hazırlanıyor olmanın öğrenciler üzerindeki etkisi herkesçe bilinmektedir. Bu dönemde öğrencilerin kaygı ve stres düzeyleri yükselebilmekte, bu yoğun duygular ergenlik döneminin karmaşası ile birleştiğinde ergenin tüm yaşamını etkilediği gibi insanlarla kurduğu iletişimin kalitesini etkilemekte ve olumsuz yönde çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir. Ayrıca bu yaşlar (17-18 yaş) bağımsızlık duygularının en yoğun olarak yaşandığı yaşlar olarak kabul edildiğinden iletişim çatışmalarının da yoğun şekilde yaşandığı düşünülmektedir. 9. sınıf öğrencileri arasında gördüğümüz durumun tam zıddı olarak 12. sınıf öğrencileri arasında Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin çatışma eğilimi puanı diğer öğrencilerden daha düşüktür. Bazı Kız Meslek Lisesi öğrencileri, genel kültür derslerinin yanında mesleki anlamda bir eğitim de aldıklarından üniversite eğitimini, Anadolu Liseleri ve genel liselerde okuyan öğrencilere kıyasla ikinci plana atabilmekte ve üniversite sınavına hazırlanma konusunda yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşamayabilmektedirler. Buna bağlı olarak çatışma eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4

Devam Ettikleri Liselere Göre 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarının Dağılımı

Lise Türü	9. sınıf			12. sınıf		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Anadolu Lisesi	59	96,17	17,39	79	88,85	17,06
Kız Meslek Lisesi	70	92,78	20,24	20	88,70	15,52
Genel Lise	196	95,76	17,50	95	88,26	18,40
Toplam	325	94,90		194	88,60	

Tablo 4'te; Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların ortalaması 96,17, 12. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 88,85 olduğu görülmektedir. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında bir düşüş gözlenmektedir. Kız Meslek Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının ortalaması 92,78, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 88,70'tir. Genel liselerde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarının ortalaması 95,76, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 88,26'dır.

9. sınıf öğrencileri arasında envanterden alınan en yüksek puan ortalaması Anadolu Lisesi öğrencilerinde saptanmıştır.

12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları incelendiğinde; ilerleyen sayfalarda da görülebileceği gibi öğrencilerin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin lise türlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları 12. sınıfta artmaktadır. Bu artışta, ilerleyen yaş ile birlikte ergenlerin kendine güvenlerinin ve sorun çözme yeteneklerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin devam ettikleri lise türlerine bağlı olarak ne düzeyde farklılaştığını saptamak amacıyla sınıf düzeyleri "9 ve 12", lise türü "Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve genel lise" olarak gruplandırılmıştır. Tablo 5'te bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Lise Türlerine Göre Dağılımları

	Lise Türü	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	Anadolu Lisesi	9. sınıf	59	146,93	-,21	,94
		12. sınıf	79	152,79	,00	,79
		Toplam	138	150,28	-,09	,86
	Genel Lise	9. sınıf	196	151,30	-,03	,98
		12. sınıf	95	153,52	,11	1,07
		Toplam	291	152,02	,02	1,01
	Kız Meslek Lisesi	9. sınıf	70	154,27	,12	1,15
		12. sınıf	20	150,05	-,04	,88
		Toplam	90	153,33	,09	1,09
	Toplam	9. sınıf	325	151,14	-,03	1,01
		12. sınıf	194	152,87	,05	,94
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	Anadolu Lisesi	9. sınıf	59	96,16	-,13	,85
		12. sınıf	79	88,84	-,17	,87
		Toplam	138	91,97	-,15	,86
	Genel Lise	9. sınıf	196	95,76	,17	,96
		12. sınıf	95	88,26	-,20	,96
		Toplam	291	93,31	,05	,98
	Kız Meslek Lisesi	9. sınıf	70	92,78	,04	1,13
		12. sınıf	20	88,70	-,19	,80
		Toplam	90	91,87	-,01	1,07
	Toplam	9. sınıf	325	95,19	,09	,99
		12. sınıf	194	88,54	-,19	,90
		Toplam	519	92,71	-,02	,97

Tablo 5'te; çatışma eğilimleri açısından genel liselere devam eden öğrenciler Anadolu Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Buna göre genel liselere devam eden öğrencilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimleri, Anadolu Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; genel lise öğrencilerinin puanları Anadolu Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Buna göre; genel liselere devam eden öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini Anadolu Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerine oranla daha yetersiz algıladıkları

söylenilmektedir. Yine problem çözme puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanları 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Tablo 5'teki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Lise Türlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Pillai Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare (η^2)
Lise Türü	,01	,75	4	1026	,56	,00
Sınıf Düzeyi	,01	2,68	2	512	,07	,01
Lise Türü x Sınıf Düzeyi	,01	1,05	4	1026	,38	,00

Tablo 6'da; lise türüne bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Pillai Trace= .01; $F_{4,1026}=,75$; $p=,56$). Benzer şekilde sınıf düzeyine bağlı olarak; grupların çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Pillai Trace= .01; $F_{2,512}=2,68$; $p=,07$). Ayrıca farklı liselere devam eden öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları ve çatışma eğilimi puanları sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmemektedir (Pillai Trace= .01; $F_{4,1026}=1,05$; $p=,38$).

Saygılı'nın (2000); yaptığı çalışmada öğrencilerin devam ettikleri lise türlerine bağlı olarak problem çözme becerileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerileri en düşük, fen lisesi öğrencilerinin

Çatışma eğilimi ve problem çözme puanları arasındaki korelasyon katsayıları 9. sınıf öğrencilerinin .23; 12 sınıf öğrencilerinin ise .31 olarak bulunmuştur. İlişki katsayılarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı z testiyle incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin 12. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çatışma; iyi yapılandırılmamış bir problem durumundan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle kişinin problem çözme becerileri ile çatışmaya girme eğilimleri bir ilişki içindedir. Problem Çözme Envanteri'nden yüksek puan alan öğrencilerin problem çözme becerilerini düşük olarak algıladıkları ve Çatışma Eğilimi Ölçeği'nden de yüksek puan aldıkları analiz sonucunda görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin cinsiyetlerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri "9 ve 12", cinsiyetleri "kız ve erkek" olarak gruplandırılmıştır. Tablo 8'de bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	9. sınıf	Kız	212	151,67	,01	1,04
		Erkek	113	150,15	-,10	,96
		Toplam	325	151,14	-,03	1,01
	12. sınıf	Kız	107	154,69	,19	,96
		Erkek	87	150,63	-,09	,87
		Toplam	194	152,79	,06	,93
	Toplam	Kız	319	152,68	,07	1,01
		Erkek	200	150,36	-,10	,92
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	9. sınıf	Kız	212	93,63	-,01	1,00
		Erkek	113	98,12	,26	,95
		Toplam	325	95,19	,09	,99
	12. sınıf	Kız	107	89,64	-,14	,90
		Erkek	87	87,19	-,23	,90
		Toplam	193	88,54	-,18	,90
	Toplam	Kız	319	92,29	-,05	,97
		Erkek	200	93,37	,05	,96
		Toplam	519	92,71	-,02	,97

Tablo 8’de; çatışma eğilimleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin çatışmalarına girme eğilimlerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Buna göre; erkek öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini kız öğrencilere oranla daha yetersiz algıladıkları görülmektedir. Problem çözme puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanları 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz gördüklerini göstermektedir.

Tablo 8'deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare (η^2)
Sınıf Düzeyi	,97	8,13	2	513	,00*	,04
Cinsiyet	,98	3,65	2	513	,02**	,01
Sınıf Düzeyi x Cinsiyet	,99	2,12	2	513	,13	,00

*p<0.01

**p<0.05

Tablo 9'da; öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Wilks Λ =.97; $F_{2,513}$ =8.13; p =.00). Bağımlı değişkenlerdeki puan farklılığının %4'ü sınıf düzeyinden kaynaklanmaktadır (Kısmi eta kare=.04). Bu farklılığın kaynağı ve sebebi Tablo 10'da ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak problem çözme becerilerini algılayışları ve çatışma eğilimi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Wilks Λ =.98; $F_{2,513}$ =3.65; p =.02). Problem çözme ve çatışma eğilimi puanları arasındaki farklılıkların %1'i cinsiyet değişkeninden kaynaklanmaktadır (Kısmi eta kare=.01). Bu farklılığın kaynağı ve sebebi Tablo 11'de ayrıntılarıyla açıklanacaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks Λ =.99; $F_{2,513}$ =2.12; p =.13).

Uygulanan Manova Analizi sonucunda sınıf düzeyinde tespit edilen anlamlılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını bulmak amacıyla Multiple Univariate Anova yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Multiple Univariate Anova Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Problem Çözme Becerilerini Algılayışları					
Kaynak	KT	sd	KO	F	P
Çatışma Eğilimi	31,38	1	31,38	37,10	,00
Sınıf Düzeyi	12,83	1	12,83	15,18	,00
Cinsiyet	2,22	1	2,22	2,62	,10
Sınıf Düzeyi x Cinsiyet	2,79	1	2,79	3,29	,07

Tablo 10’da; sınıf bağımsız değişkenine göre problem çözme puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 7’de bahsedildiği gibi 9. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri’nden aldıkları puan 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna göre; Problem Çözme Envanteri’nden alınan puanların yüksekliğinin, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığının göstergesi olarak düşünülürse, 9. sınıf öğrencilerinin kendilerini problem çözme becerisi konusunda daha yetersiz algıladıkları ve 12. sınıf öğrencilerinin bu konuda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Kişinin karşılaştığı problemleri çözme becerisi, yaşı ilerledikçe yaşantı zenginliğine paralel olarak gelişen ve artan bir olgudur. Bu artışta; kişinin yaşamı boyunca edindiği deneyimler, kazandığı hayat tecrübesi, karşılaştığı problemler ve geliştirdiği çözüm yolları gibi birçok faktör etkilidir. Buna göre; 9. sınıf öğrencilerinin yaşları göz önüne alınarak gerek bilişsel gelişimlerinin gerekse sosyal gelişimlerinin 12. sınıftaki öğrencilere göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir (Korkut, 2002).

Korkut (2002); araştırmasında problem çözme becerilerinin yaş ile birlikte artış gösterdiğini ortaya koyan sonuçlar bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Buna karşılık Gökbuzoğlu (2008); yaptığı araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Tablo 9’da cinsiyet bağımsız değişkenine bağlı olarak tespit edilen anlamlılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını bulmak amacıyla Roy-Borgman Stepdown F Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Roy-Borgman Stepdown F Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Çatışma Eğilimi					
Kaynak	KT	sd	KO	F	P
Sınıf Düzeyi	,99	1	,99	1,03	,31
Cinsiyet	4,50	1	4,50	4,69	,04
Sınıf Düzeyi x Cinsiyet	,90	1	,90	,94	,34

Tablo 11’de; cinsiyet bağımsız değişkeninde çatışma eğilimi puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 8’de bahsedildiği gibi; çatışma eğilimleri açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puan almıştır. Çatışma Eğilimi Ölçeği’nden alınan düşük puanın düşük çatışma eğilimini, yüksek puanın yüksek çatışma eğilimini gösterdiği düşünülürse; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çatışmaya girme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmektedir.

İletişim konusunda araştırmalar yapan bilim insanları, belli özellikler açısından kadınlar ve erkekler arasında farklılıkların bulunduğunu ve bu alanlardan birinin de kişilerarası iletişim olduğunu söylemektedir. Kadınlar ve erkekler arasında gözlenen farklılıklar kültürden kültüre değişiyor olsa da kişilerarası iletişimin niteliğini belirleyen öğelerden birisi cinsiyettir. Çatışmaları cinsiyet açısından inceleyen bazı araştırmalarda bayanların sözsüz mesajlara daha fazla önem vermeleri, erkeklerin sözsüz mesajlara karşı kadınlar kadar duyarlı olmamaları gibi iletişim konusunda cinsiyetler arasında

farklılıklara rastlanmıştır. Görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre kişilerin iletişime girme şekilleri, iletişimi algılamaları ve bir olumsuzluk durumunda hangi yolu tercih edecekleri değişmektedir (Dökmen, 1996). Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere bakıldığında; bayanların erkeklere oranla daha fazla çatışmaya girme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Vashchenko ve arkadaşları (2007); ergenlerin kişilerarası ve içsel çatışmaları ile başa çıkma tarzlarını inceledikleri araştırmalarında kızların çatışmaya girme düzeylerini anlamlı düzeyde yüksek bulmuşlardır. Araştırma sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Antonio ve Hokoda (2009); Meksikalı ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada çatışma eğilimi konusunda cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulamamışlardır.

Problem çözme becerisi konusunda alan yazını incelendiğinde, problem çözme becerileri ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dair farklı sonuçlar tespit edildiği görülmüştür. Çilingir (2006); lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini karşılaştırdığı çalışmada; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında fark olmadığını görmüştür. Kuperminc ve Allen (2007); yüksek risk altındaki ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerini problem davranışlar ve motivasyon düzeyleri açısından incelemişler ve ergenlerin problem çözme becerilerinde cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bahsedilen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan Koray ve Azar (2008); yaptıkları araştırmada öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından problem çözme becerileri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri “9 ve 12”, annenin eğitim düzeyi “ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite ve yüksek lisans mezunu” olarak gruplandırılmıştır. Tablo 12’de bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Annenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	9. sınıf	İlkokul mezunu	197	149,95	-,10	1,00
		Ortaokul mezunu	52	149,44	-,07	1,16
		Lise mezunu	54	158,62	,34	,84
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	22	147,45	-,18	1,06
		Toplam	325	151,14	-,02	1,01
	12. sınıf	İlkokul mezunu	94	155,03	,15	,94
		Ortaokul mezunu	37	152,75	,02	1,05
		Lise mezunu	44	150,88	-,03	,83
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	19	147,00	-,26	,95
		Toplam	194	152,79	,05	,94
	Toplam	İlkokul mezunu	291	151,59	-,01	,99
		Ortaokul mezunu	89	150,82	-,03	1,11
		Lise mezunu	98	155,15	,18	,85
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	41	147,24	-,21	,99
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	9. sınıf	İlkokul mezunu	197	94,21	,08	1,04
		Ortaokul mezunu	52	96,71	,12	,83
		Lise mezunu	54	96,58	,07	,93
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	22	96,77	,02	1,09
		Toplam	325	95,19	,08	,99
	12. sınıf	İlkokul mezunu	94	91,92	-,02	,87
		Ortaokul mezunu	37	87,81	-,21	,85
		Lise mezunu	44	86,90	-,26	,93
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	19	77,05	-,76	,84
		Toplam	194	88,54	-,19	,90
	Toplam	İlkokul mezunu	291	93,47	,05	,99
		Ortaokul mezunu	89	93,01	-,01	,84
		Lise mezunu	98	92,29	-,08	,95
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	41	87,63	-,35	1,04
		Toplam	519	92,71	-,02	,97

Tablo 12’de; çatışma eğilimleri açısından anneleri lise mezunu olan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. En düşük çatışma eğilimi puanı ise annesi üniversite ve daha üzeri eğitim düzeyinde olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları diğerlerine göre daha yüksektir, yani annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin problem çözme yetenekleri açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur. Annesi üniversite ve daha üzeri eğitim kurumundan mezun olan öğrencilerin ise problem çözme yetenekleri açısından kendilerini diğerlerine göre daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Problem Çözme Envanteri puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanlarının 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Tablo 12’deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare (η^2)
Sınıf Düzeyi	,98	7,00	2	510	,00*	,03
Annenin Eğitim Düzeyi	,98	1,72	6	1020	,12	,01
Sınıf Düzeyi x Annenin Eğitim Düzeyi	,98	1,83	6	1020	,09	,02

*p<0.01

Tablo 13’te; öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden aldıkları puan ortalamaları arasında

anlamli bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{6,1020}=1.72$; $p=.12$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{6,1020}=1.83$; $p=.09$). Tabloda sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen anlamlı farklılık Tablo 9’da yorumlanmıştır.

Eğitim; şüphesiz ki birçok becerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde önem arz eden bir olgudur. Fakat en az eğitim kadar önemli olanların; annenin çocuğuna davranış şekli, çeşitli problemleri olduğunda ona deneme-yanılma özgürlüğünü tanınması, olası çatışma durumlarında nasıl davrandığı gibi faktörler olduğu düşünülmektedir. Bunların dışında elbette annenin kişilik özellikleri, zekası ve geçmiş yaşantıları çocuğunun problem çözme becerilerini algılayışlarını ve çatışma eğilimlerini etkileyebilir. Fakat ergenlik döneminde bireyler ailelerinden uzaklaşıp bağımsız bireyler olma girişiminde olduklarından dolayı öğrencilerin çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir (Korkut, 2002; Gökbuzaoğlu 2008).

Korkut (2002), tarafından yapılan araştırmada bu araştırma bulgularını destekler nitelikte anne eğitim düzeyi ve problem çözme becerilerini algılama arasında bir ilişki bulunmuştur. Çağlayan ve arkadaşları (2007); spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında; anne eğitim düzeyine göre problem çözme becerisi puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuşlardır. Buna karşılık Kapıkıran ve Fiyakalı (2005) araştırmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığına dair bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırma bulguları literatürdeki anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında bir ilişki olmadığı yönündeki araştırma bulgularını desteklerken, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerinin de artacağı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermemektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri “9 ve 12”, babanın eğitim düzeyi “ilkokul, ortaokul, lise mezunu ve üniversite ve yüksek lisans mezunu” olarak gruplandırılmıştır. Tablo 14’te bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Babanın Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	9. sınıf	İlkokul mezunu	124	149,84	-,11	,99
		Ortaokul mezunu	65	151,92	,03	1,04
		Lise mezunu	87	152,97	,06	1,05
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	49	150,16	-,06	,98
		Toplam	325	151,14	-,02	1,01
	12. sınıf	İlkokul mezunu	59	157,89	,31	,93
		Ortaokul mezunu	34	153,70	,11	,99
		Lise mezunu	60	149,30	-,14	,89
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	41	150,17	-,11	,93
		Toplam	194	152,79	,05	,94
	Toplam	İlkokul mezunu	183	152,44	,03	,99
		Ortaokul mezunu	99	152,53	,06	1,02
		Lise mezunu	147	151,47	-,02	,98
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	90	150,16	-,09	,94
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	9. sınıf	İlkokul mezunu	124	92,05	-,02	1,03
		Ortaokul mezunu	65	96,80	,23	1,02
		Lise mezunu	87	97,00	,12	,88
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	49	97,81	,10	1,00
		Toplam	325	95,19	,08	,99
	12. sınıf	İlkokul mezunu	59	92,66	,01	,88
		Ortaokul mezunu	34	87,20	-,21	,87
		Lise mezunu	60	87,98	-,21	,89
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	41	84,56	-,40	,96
		Toplam	194	88,54	-,19	,90
	Toplam	İlkokul mezunu	183	92,25	-,02	,99
		Ortaokul mezunu	99	93,50	,08	,98
		Lise mezunu	147	93,31	-,02	,89
		Üniversite ve Yüksek Lisans Mezunu	90	91,77	-,13	1,01
		Toplam	519	92,71	-,02	,97

Tablo 14'te; çatışma eğilimleri açısından babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğerlerinden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. En düşük çatışma eğilimi puanı ise babası üniversite ve daha üzeri eğitim düzeyinde olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerisini algılayışları açısından ise; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları diğerlerine göre daha yüksektir, yani babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin problem çözme yetenekleri açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur. Babası üniversite ve daha üzeri eğitim kurumundan mezun olan öğrencilerin ise problem çözme yetenekleri açısından kendilerini diğerlerine göre daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Problem çözme becerilerini algılayışlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanlarının 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Tablo 14'teki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare
Sınıf Düzeyi	,97	7,44	2	510	,01*	,02
Babanın Eğitim Düzeyi	,99	,62	6	1020	,72	,00
Sınıf Düzeyi x Babanın Eğitim Düzeyi	,98	1,96	6	1020	,07	,02

*p<0.01

Tablo 15’te; öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda = .99$; $F_{6,1020} = .62$; $p = .72$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda = .98$; $F_{6,1020} = 1.96$; $p = .07$). Tabloda sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen anlamlı farklılık Tablo 10’da yorumlanmıştır.

Geleneksel aile yapısında baba, genellikle çocuğun eğitiminde anne kadar aktif rol oynamamaktadır. Daha çok aile içinde disiplininin sağlanması ve otorite amacıyla çocuğun eğitiminde söz sahibi olmaktadır. Fakat son yıllarda bu durumda değişiklik yaşanmaya başlamış ve babalar çocuklarıyla daha sıcak bir iletişim gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu sebeple babaların eğitim düzeyinin çocuklarının problem çözme becerileri algılarında ve çatışma eğiliminde etkili olacağı düşünülebilir. Fakat tıpkı annelerin eğitim düzeyinin yanında diğer etkilerin de önemli olması gibi, babanın eğitim düzeyinin yanında onun iletişim yeteneği, kişilik yapısı gibi etkenler de önemli hale gelmektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı araştırma kapsamında, kişilerin problem çözme becerisi ve çatışma eğilimleri açısından babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir (Gökbuzoğlu, 2008; Dalkılıç, 2006).

Gökbuzoğlu (2008) araştırmasında; öğrencilerin Problem Çözme Envanteri’nden aldıkları puanların babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Dalkılıç (2006) ve Kapıkıran ve Fiyakalı (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırma bulgularını destekler nitelikte baba eğitim düzeyi ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşılık Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri “9 ve 12”, annenin çalışma durumu “çalışıyor ve çalışmıyor” olarak gruplandırılmıştır. Tablo 16’da bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	Annenin Çalışma Durumu	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	Çalışıyor	9. sınıf	76	156,09	,24	1,04
		12. sınıf	42	148,83	-,14	,84
		Toplam	118	153,50	,10	,98
	Çalışmıyor	9. sınıf	249	149,63	-,11	,99
		12. sınıf	152	153,98	,11	,97
		Toplam	401	151,28	-,03	,99
	Toplam	9. sınıf	325	151,14	-,02	1,01
		12. sınıf	194	152,79	,05	,94
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	Çalışıyor	9. sınıf	76	97,53	,16	,96
		12. sınıf	42	84,73	-,42	,84
		Toplam	118	92,98	-,05	,96
	Çalışmıyor	9. sınıf	249	94,48	,06	1,00
		12. sınıf	152	89,59	-,13	,91
		Toplam	401	92,63	-,01	,97
	Toplam	9. sınıf	325	95,19	,08	,99
		12. sınıf	194	88,54	-,19	,90
		Toplam	519	92,71	-,01	,97

Tablo 16'da; çatışma eğilimleri açısından anneleri çalışan öğrencilerin annesi çalışmayanlardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; annesi çalışmayan öğrenciler annesi çalışanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır. Yani annesi çalışmayan öğrencilerin problem çözme yetenekleri açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur. Problem Çözme Envanteri'nin puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanları 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Tablo 16'daki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare
Annenin Çalışma Durumu	,99	,77	2	514	,46	,01
Sınıf Düzeyi	,97	6,84	2	514	,01*	,02
Annenin Çalışma Durumu x Sınıf Düzeyi	,98	4,59	2	514	,02**	,01

*p<0.01

**p<0.05

Tablo 17'de; öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi algılarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda = .99$; $F_{2,514} = .77$; $p = .46$). Tabloda sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen anlamlı farklılık Tablo 9'da yorumlanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Wilks $\Lambda = .98$; $F_{2,514} = 4.56$; $p = .02$). Bağımlı değişkenlerdeki puan farklılığının %1'i annenin çalışma durumu-sınıf düzeyi değişkeninden kaynaklanmaktadır (Kısmi eta kare= .01).

Uygulanan Manova Analizi sonucunda tespit edilen anlamlılığın hangi bağımlı değişkenden kaynaklandığını bulmak amacıyla Multiple Univariate Anova yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18

Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden Aldıkları Puanlara Uygulanan Multiple Univariante Anova Analizi Sonuçları

	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	P	Kısmi Eta Kare
Annenin Çalışma Durumu	Çatışma Eğilimi	,24	1	,24	,25	,62	,00
	Problem Çözme Becerisi	,85	1	,85	,93	,33	,00
Sınıf Düzeyi	Çatışma Eğilimi	,60	1	,60	,62	,44	,01
	Problem Çözme Becerisi	12,46	1	12,46	13,67	,00	,02
Annenin Çalışma Durumu x Sınıf Düzeyi	Çatışma Eğilimi	7,33	1	7,33	7,63	,00	,02
	Problem Çözme Becerisi	3,37	1	3,37	3,70	,06	,01

Tablo 18’de; annenin çalışma durumu-sınıf düzeyi ortak etkisi çatışma eğilimleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu farklılığın annesi çalışanlar ile çalışmayanlar üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da gösterilmektedir.

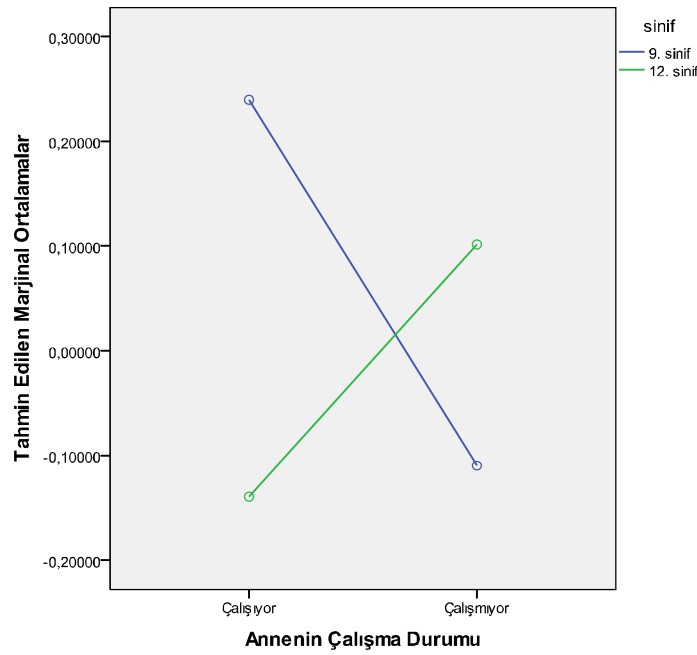
Tablo 19

Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimlerine Uygulanan İkili Karşılaştırma Analizi Sonuçları

Annenin Çalışma Durumu	Sınıf Düzeyi		Ort Fark.	SH	P	Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Çalışıyor	9. sınıf	12. sınıf	,38	,18	,04*	.01	.75
Çalışmıyor	9. sınıf	12. sınıf	-,22	,11	,04*	-.41	-.02

* $p<0.05$

Tablo 19’da; 9. sınıf öğrencilerine bakıldığında annesi çalışan öğrencilerin çatışma eğilimi puanlarının annesi çalışmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki grafikte de görülebileceği gibi; 9. sınıf öğrencilerinden annesi çalışan öğrencilerin çatışma eğilimi puanları yüksekken annesi çalışmayan öğrencilerin çatışma eğilimi puanları düşüktür. 12. sınıf öğrencilerinde ise durum tam tersi olup, annesi çalışan öğrencilerin çatışma eğilimi puanları düşükken annesi çalışmayan öğrencilerin puanları yüksektir.



Şekil 2. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ve Sınıf Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimi Düzeyleri

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi; annesi çalışan 9. sınıf öğrencilerinin annesi çalışmayan öğrencilere göre çatışma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin yaş grupları düşünüldüğünde (15 yaş) ergenliğin ilk döneminin başında olmaları dolayısıyla annesine daha fazla ihtiyacının olduğu bir dönemde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 9. sınıf ilköğretimden mezun olunup orta öğretime yani daha farklı bir ortama adım atılan bir süreç olması dolayısıyla da ergenin daha fazla anne desteğine ihtiyaç duyabileceği bir dönemdir. Bu duygular içerisindeki ergen annesinin çalışması ve yanında olamaması durumunda annesine karşı bir kızgınlık besleyip bu durum da çatışma eğilimi puanlarında yükselmeye sebep olduğu düşünülmektedir.

12. sınıf öğrencilerinin bulgularını şu açıdan incelemekte yarar vardır: Bu yaş grubundaki öğrencilerde (17 yaş) bağımsızlığını kazanma ve bağımsız davranma duyguları üst seviyededir. Dolayısıyla bu öğrencileri annelerinin çalışması durumunda öğrenci evde daha uzun süreli olarak yalnız kalmaktadır. Dolayısıyla çatışmaya gireceği ebeveyni yanında olmamaktadır. Ayrıca 9. sınıf öğrencilerine kıyasla aileden daha bağımsız olduğundan dolayı annelerinin çalışmasının ergende herhangi bir çatışmaya sebep olmadığı düşünülmektedir.

Pakkal (2007); okul öncesi eğitim alan ergenlerin sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisini incelediği araştırmasında; Problem Çözme Envanteri'nden alınan puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulgu araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri “9 ve 12”, babanın çalışma durumu “çalışıyor ve çalışmıyor” olarak gruplandırılmıştır. Tablo 20’de bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Babanın Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	9. sınıf	Çalışıyor	285	151,24	-,03	1,03
		Çalışmıyor	40	150,42	-,05	,92
		Toplam	325	151,14	-,02	1,01
	12. sınıf	Çalışıyor	173	153,95	,08	,94
		Çalışmıyor	21	143,95	-,28	,98
		Toplam	194	152,79	,05	,94
	Toplam	Çalışıyor	458	152,27	,01	,99
		Çalışmıyor	61	148,19	-,14	,95
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	9. sınıf	Çalışıyor	285	95,91	,12	,99
		Çalışmıyor	40	90,05	-,13	,99
		Toplam	325	95,19	,08	,99
	12. sınıf	Çalışıyor	173	89,08	-,16	,89
		Çalışmıyor	21	84,09	-,40	1,05
		Toplam	194	88,54	-,19	,90
	Toplam	Çalışıyor	458	93,33	,01	,95
		Çalışmıyor	61	88,00	-,22	1,01
		Toplam	519	92,71	-,01	,97

Tablo 20’de görüldüğü gibi; çatışma eğilimleri açısından babaları çalışan öğrencilerin babası çalışmayanlara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanlarının 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; babası çalışan öğrenciler babası çalışmayanlara kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Yani babası çalışan öğrencilerin problem çözme yetenekleri açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur. Puanlara sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanları 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz buldukları görülmektedir.

Tablo 20’deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare
Sınıf Düzeyi	,99	2,00	2	514	,13	,00
Babanın Çalışma Durumu	,99	2,14	2	514	,12	,00
Sınıf Düzeyi x Babanın Çalışma Durumu	1,00	,73	2	514	,47	,01

Tablo 21’de; öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda = .99$; $F_{2,514} = 2.14$; $p = .12$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda = 1.00$; $F_{2,514} = .73$; $p = .47$). Sınıf düzeylerine bağlı olarak da anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Wilks $\Lambda = .99$; $F_{2,514} = 2.00$; $p = .13$).

Ergenlerin çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışlarında, babalarının çalışma durumu etkili bir faktör olarak görülmemiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin kardeş sayılarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyleri “9 ve 12”, kardeş sayısı “1 kardeş, 2 kardeş, 3 kardeş, 4 kardeş ve üzeri ve hiç kardeşi yok” olarak gruplandırılmıştır. Tablo 22’de bu grupların ortalamaları, standart sapmaları ve n değerleri verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyleri ve Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Kardeş Sayıları	n	$\bar{X}$	Faktör Puanı Ort.	ss
Çatışma Eğilimi	9. sınıf	1 kardeş	150	152,76	,055	1,04
		2 kardeş	86	150,65	-,04	1,02
		3 kardeş	27	148,03	-,19	,94
		4 kardeş ve üzeri	35	148,68	-,21	,98
		Hiç kardeşi yok	27	150,03	-,03	1,01
		Toplam	325	151,14	-,02	1,01
	12. sınıf	1 kardeş	92	152,61	,03	,88
		2 kardeş	60	153,23	,09	1,03
		3 kardeş	13	158,61	,27	,98
		4 kardeş ve üzeri	17	152,29	-,04	1,01
		Hiç kardeşi yok	12	147,58	-,15	,89
		Toplam	194	152,79	,05	,94
	Toplam	1 kardeş	242	152,71	,05	,98
		2 kardeş	146	151,71	,00	1,02
		3 kardeş	40	151,47	-,03	,96
		4 kardeş ve üzeri	52	149,86	-,15	,99
		Hiç kardeşi yok	39	149,28	-,08	,96
		Toplam	519	151,79	,00	,99
Problem Çözme Becerisi	9. sınıf	1 kardeş	150	97,26	,17	,93
		2 kardeş	86	94,24	,05	,98
		3 kardeş	27	88,92	-,17	,99
		4 kardeş ve üzeri	35	91,40	-,09	1,21
		Hiç kardeşi yok	27	97,96	,25	1,02
		Toplam	325	95,19	,08	,99
	12. sınıf	1 kardeş	92	86,56	-,26	,855
		2 kardeş	60	92,25	-,03	,93
		3 kardeş	13	89,76	-,08	,87
		4 kardeş ve üzeri	17	84,64	-,47	1,01
		Hiç kardeşi yok	12	89,41	-,10	1,00
		Toplam	194	88,54	-,19	,90
	Toplam	1 kardeş	242	93,19	,00	,93
		2 kardeş	146	93,42	,02	,95
		3 kardeş	40	89,20	-,14	,95
		4 kardeş ve üzeri	52	89,19	-,20	1,15
		Hiç kardeşi yok	39	95,33	,14	1,01
		Toplam	519	92,71	-,02	,97

Tablo 22’de; çatışma eğilimleri açısından bir kardeşe sahip olan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek puan almıştır. En düşük çatışma eğilimi puan ortalaması ise dört kardeş ve üzeri kardeş sayısına sahip olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Çatışma eğilimi puanlarına sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin puanları 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları açısından ise; hiç kardeşe sahip olmayan öğrencilerin puanları diğerlerine göre daha yüksektir, yani hiç kardeşi olmayan öğrencilerin diğerlerine göre problem çözme yetenekleri açısından kendilerini daha yetersiz gördükleri bulunmuştur. Dört kardeş ve üzerinde kardeşe sahip olan öğrencilerin ise problem çözme yetenekleri açısından kendilerini diğerlerine göre daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Puanlara sınıf düzeyi açısından bakıldığında; 9. sınıf öğrencilerinin puanları 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme konusunda kendilerini daha yetersiz buldukları görülmektedir.

Tablo 22’deki puan ortalamaları arasında gözlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek amacıyla verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Kardeş Sayılarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri’nden Aldıkları Puanlara Uygulanan MANOVA Testi Sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	P	Kısmi Eta Kare
Sınıf Düzeyi	,98	3,20	2	508	,04*	,01
Kardeş sayısı	,99	,64	8	1016	,75	,01
Sınıf Düzeyi x Kardeş Sayısı	,98	,76	8	1016	,63	,00

*p<0.05

Tablo 23'te; sahip olunan kardeş sayılarına bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışlarında puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda = .99$; $F_{8,1016} = .64$; $p = .75$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin kardeş sayılarına bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda = .98$; $F_{8,1016} = .76$; $p = .63$). Tabloda sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen anlamlı farklılık Tablo 7'de yorumlanmıştır.

Kişinin sahip olduğu kardeş sayısının, kardeşleriyle yaşadığı problemler neticesinde problem çözme becerilerini geliştirmesine ve yine kardeşleriyle yaşadığı çatışmalar nedeniyle çatışma eğilimlerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu etkiyi yalnızca sahip olunan kardeş sayısı ile açıklamak yeterli değildir. Kardeş sayısının yanında; kardeşler arası iletişimin kalitesi, ebeveynlerin olası bir problem veya çatışma durumundaki tepkisi ve yönlendirmesi, kardeşlerin cinsiyeti ve kardeşlerin yaşları gibi faktörlerin de etkili olacağı düşünülmektedir (Düzakın, 2004).

Çilingir (2006); yaptığı araştırmada kardeş sayıları açısından öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde Çağlayan ve arkadaşları (2007); yaptıkları araştırmada kardeş sayıları değişkeninin problem çözme becerileri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını görmüşlerdir. Bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulguları; Anadolu Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları ve çatışma eğilimlerinin bazı değişkenlerle (cinsiyet, yaş, lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın çalışma durumları ve kardeş sayıları) arasındaki ilişkilere işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %26,60'ı Anadolu Lisesi, %17,30'u Kız Meslek Lisesi, %56,10'u genel lise öğrencisidir. Örneklem dahilindeki öğrencilerin %61,50'sini kız öğrenciler, %38,50'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında 9. sınıf öğrencilerinin annelerinin %60,60'ının ilkokul mezunu olduğu, 12. sınıf öğrencilerinin annelerinin %48,50'sinin ilkokul mezunu olduğu saptanmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında; %38,20'sinin ilkokul mezunu olduğu, 12. sınıf öğrencilerinin babalarının ise %30,90'ının lise mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin çalışma durumları incelendiğinde; 9. sınıf öğrencilerinin annelerinin %76,60'ının çalışmadığı, 12. sınıf öğrencilerinin annelerinin %89,20'sinin çalışmadığı saptanmıştır. Babaların çalışma durumlarına bakıldığında, 9. sınıf öğrencilerinin babalarının %87,70'i çalışırken, 12. sınıf öğrencilerinin babalarının %89,20'sinin çalıştığı bulunmuştur. Öğrenciler kardeş sayıları açısından incelendiğinde; 9. sınıf öğrencilerinin %46,20'sinin bir kardeşi olduğu görülürken, 12. sınıf öğrencilerinin %47,40'ının bir kardeşi olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 3'te görüldüğü gibi; Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimi ortalaması 146,93, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 152,80'dir. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında bir artış gözlenmektedir. Kız Meslek Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerin çatışma eğilimi puanlarının ortalaması 154,27, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 159,05'tir. Genel liselerde okuyan 9. sınıf

öğrencilerinin çatışma eğilimi ortalaması 151,30, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 153,53'tür.

Problem çözme becerilerini algılayışları açısından bakıldığında, Anadolu Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların ortalaması 96,17, 12. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 88,85 olduğu görülmektedir. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında bir düşüş gözlenmektedir. Kız Meslek Liselerinde okuyan 9. sınıf öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının ortalaması 92,78, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 88,70'tir. Genel liselerde okuyan 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarının ortalaması 95,76, 12. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 88,26'dır (Tablo4).

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkilerin devam ettikleri lise türlerine bağlı olarak ne düzeyde farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde; lise türüne bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Pillai Trace= .01; $F_{4,1026}= .75$; $p=.56$). Benzer şekilde sınıf düzeyine bağlı olarak; grupların çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Pillai Trace= .01; $F_{2,512}=2.68$; $p=.07$). Ayrıca farklı liselere devam eden öğrencilerin problem çözme becerilerini algılayışları ve çatışma eğilimi puanları sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmemektedir (Pillai Trace= .01; $F_{4,1026}=1.05$; $p=.38$). (Tablo 6).

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizde Çatışma eğilimi ve problem çözme puanları arasındaki korelasyon katsayıları 9. sınıf öğrencilerinin .23; 12 sınıf öğrencilerinin ise .31 olarak bulunmuştur. İlişki katsayılarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı z testiyle incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin 12. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 9 ve 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkilerin cinsiyetlerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde, sınıf düzeyine bağlı olarak problem çözme becerilerine dair algılarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Wilks $\Lambda=.97$; $F_{2,513}=8.13$;

$p=.00$). Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme becerileri algılarının puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{2,513}=3.65$; $p=.02$). Cinsiyetlerine bağlı bulunan bu anlamlı farklılığın kaynağının çatışma eğilimi puanları olduğu saptanmıştır. Problem çözme becerisine dair algı ve çatışma eğilimi puanları arasındaki farklılıkların %1'i cinsiyet değişkeninden kaynaklanmaktadır (Kısmi eta kare=.01).

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algılarının arasındaki ilişkilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{6,1020}=1.72$; $p=.12$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{6,1020}=1.83$; $p=.09$) (Tablo 13).

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak Çatışma Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda=.99$; $F_{6,1020}=.62$; $p=.72$). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{6,1020}=1.96$; $p=.07$).

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerileri ne dair algıları arasındaki ilişkilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde, öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi algılarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks $\Lambda=.99$; $F_{2,514}=.77$; $p=.46$). Tabloda sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen anlamlı farklılık Tablo 9'da yorumlanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkilerin annelerinin çalışma durumlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Wilks $\Lambda=.98$; $F_{2,514}=4.56$; $p=.02$). Bağımlı

değişkenlerdeki puan farklılığının %1'i annenin çalışma durumu-sınıf düzeyi değişkeninden kaynaklanmaktadır (Kısmi eta kare= .01) (Tablo 17).

Öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkilerin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks Λ = .99; $F_{2,514}$ = 2.14; p = .12). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkinin babalarının çalışma durumlarına bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks Λ =1.00; $F_{2,514}$ = .73; p = .47). Sınıf düzeylerine bağlı olarak da anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Wilks Λ = .99; $F_{2,514}$ = 2.00; p = .13) (Tablo 21).

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimleri ve problem çözme becerilerine dair algıları arasındaki ilişkilerin kardeş sayılarına bağlı olarak ne derece farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan analizde sahip olunan kardeş sayılarına bağlı olarak çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışlarında puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Wilks Λ = .99; $F_{8,1016}$ = .64; p = .75). Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyleriyle çatışma eğilimi ve problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişkilerin kardeş sayılarına bağlı olarak değişkenlik göstermediği görülmüştür (Wilks Λ = .98; $F_{8,1016}$ = .76; p = .63).

Araştırma bulgularına dayanılarak ileriki araştırmalar ve önleyici çalışmalara yol gösterici olması açısından sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Araştırma bulgularına göre çatışma eğilimi ve problem çözme becerisi arasında bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla bu doğrultuda özellikle ortaöğretim düzeyinde sıkça yaşanan öğrenciler arası çatışmaların önlenmesinde problem çözme becerilerini geliştirici yöntemlerden yararlanılması bireylerin bu konudaki becerilerine önemli katkılar sağlayabilir. Böyle düşünüldüğünde ise bireylerin problem çözme becerilerini geliştiren eğitim programlarının hazırlanması önem kazanmaktadır.
2. Araştırma bulgularında görülmektedir ki; öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeylerine göre değişkenlik göstermektedir. 9. sınıf

öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının 12. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu doğrultuda hazırlanan programların standart paket programlar şeklinde hazırlanmaması ve öğrencilerin farklılıkları göz önünde tutularak 9. sınıf öğrencilerine bu alanda daha farklı etkinlikler düşünülmesinde fayda görülmektedir.

3. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri yönünden bakıldığında çatışma eğilimlerinde anlamlı farklılık görülmüş, kız öğrencilerin çatışma eğilimleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla orta öğretim kurumlarında bu alanda hazırlanacak olan programlarda söz konusu farklılıkların göz önünde bulundurulmasının programın etkililiğini artıracığı ve öğrenciler açısından daha yararlı bulunacağı düşünülmektedir.
4. Örneklem dahilindeki öğrencilerin çatışma eğilimi ve problem çözme becerileri puan ortalamaları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ergenlik dönemindeki bireylerin birçok gelişim alanında karmaşa yaşamaları bu dönemi zorlu bir şekilde atlatmalarına neden olabilmektedir. Ergenlerin yakınındaki kişilerin özellikle ailelerinin, öğretmenlerinin ve okul yönetiminin; öğrencilerin yardıma ve desteğe ihtiyaçları olduğu bu alanda daha ilgili, bilgili ve hassas olmasının, ergenin bu dönemi daha sağlıklı atlatmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda ailelere, öğretmenlere ve okul yönetimine bu alanda bilgilendirici eğitim programları hazırlanmasının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
5. İlgili alan yazını incelendiğinde, ergenler üzerinde çatışma eğilimi ile çatışma eğilimi ve problem çözme becerisinin ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda konu ile ilgili benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarında ve farklı yaş grupları ile tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
6. Bu araştırmada öğrencilerin problem çözme becerisi incelenirken öğrencilerin problem çözme becerisi konusundaki kendi algıları ölçülmüştür. Bu noktada bundan sonraki çalışmalarda arkadaşlarının ve ailelerinin değerlendirmeleri de diğer araştırmaların konusu olabilir.
7. Problem çözme becerilerini geliştirici eğitim programları planlanıp, bu programların öğrencilerin çatışma eğilimlerini düşürmedeki etkisi incelenebilir.

8. Problem çözme becerisi ile çatışma eğilimi arasında bulunan ilişki, diğer ilişkisel çalışmaların taşıdığı sınırlılıkları taşımaktadır. Burada şu soruyu göz ardı etmemek gerekir. Ergenlerin problem çözme becerileri düşük olduğu için mi çatışma eğilimleri yüksek? Yoksa çatışma eğilimleri yüksek olduğu için mi problem çözme becerileri zayıftır? Bu soruya yanıt vermek için bundan sonraki çalışmalarda neden-sonuç ilişkisine dayalı araştırma desenleri oluşturularak ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. (1989, 29-30 Eylül). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*. Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Antonio, T. and Hokoda, A. (2009). Gender variations in dating violence and positive conflict resolution among mexican adolescents. *Violence and Victims*, 24 (4), 533- 543.
- Arslan, C. (2003). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-20.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D.J. and Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Aydın, R. ve Kutlu, Y. (2001). Hemşirelerde iş doyumu ve kişiler arası çatışma eğilimi ile ilgili değişkenler ve iş doyumunun çatışma eğilimi ile olan ilişkisini belirleme. *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 37-45.
- Barut, Y. (2004, 6-9 Temmuz). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Batıgün, A. D. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: Tanımı ve değerlendirme, *Türk Psikoloji Bülteni*, 19, 40-48.
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem: Çatışma çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Blalock, H. M. (1989). *Power and conflict*. California: Sage Publications.
- Borisoff, D. and Victor, D. A. (1998). *Conflict management: a communication skills approach* (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Canary, D.J. (2003). Managing interpersonal conflict. J. O. Grene and B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 515-550). London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. and Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Chang, C. (2007). An inversigation of Taiwanese early adolescents self-evaluations concerning the big 6 information problem-solving approach. *Adolescence*, 42(166), 405-415.
- Church, A. (2009). *Preference organisation and peer disputes: How young children resolve conflict*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Collison, W. F. (1988). *Conflict reduction: turning conflict to cooperation*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, H. S., Taşğın, Ö. ve Yıldız, Ö. (2007, 9-11 Kasım). *Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 4. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana- baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dixon, D. N., Heppner, P. P., Petersen, C. H. and Ronning, R. R. (1979). Problem solving workshop training. *Journal of counseling psychology*, 26 (2), 133-139.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Donohue, W. A. and Kolt, R. (1992). *Managing interpersonal conflict*. California: Sage Publications.
- Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunkley, D., Blankstein, K., Halsall, J., Williams, M. and Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress hassles, coping and percieved social suport as mediators and moderators. *Journal of Counselling Psychology*, 47 (4), 437-453.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- D’Zurilla, T. J. and Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61, 841-846.
- D’zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424.
- Elias, M. J. and Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: interventions in the schools*. New York: The Guilford Press.
- Eliot, R. E. (1972). *Problem solving and flowcharting*. Vrginia: Reston Publishing.
- Elliott, T. R. and Henrick, S. M. (1995). Personality correlates of self-appraised problem solving abilities. *Counselling Psychology Quarterly*. 8 (2), 163-172.
- Emre, E. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin uygun problem çözme stratejisi kullanabilme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fisher, R. and Ury, W. (1991). *Getting to yes*. London: Century Business.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Forneris, T., Danish, S. J. and Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems and seeking social support: Developing adolescents’ abilities through a life skills program. *Adolescence*, 42 (165), 103-114.
- Garton, A. F. (2004). *Exploring cognitive development: the children as problem solver*. USA: Blacwell Publishing.
- Gordon, T. (1999). *Etkili anababa eğitiminde uygulamalar*. (Çev: E. Aksoy) İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gökbuzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Green, S. B. And Solkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh analyzing and understanding data*. (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Publisher.
- Güçray, S.S. (2003).Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 106-121.
- Gülşen, S. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yaşanan öğrenci çatışmalarının nedenleri ve öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Henry, W. E. and Sanford, N. (1974). *Social adjustment of young children*. California: Jossey-Bass Publishers.
- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The Development and implications of a personel solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Jixuan Hu, J. (2008). The law of requisite cognitive capacity in human communication, conflict resolution and cooperation solicitation. *Emergence: Complexity & Organization*, 10(4), 28-37.
- Johnson, D. W. (1972). *Reaching out interpersonal effectiveness ans self-actualization*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kapıkıran, N. A. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. 14.Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Denizli.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 125-136.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kreck, L.A. (1992). A new approach to problem solving. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 19-24.
- Kruglanski, A. W., Bar-Tal, D. and Klar, Y. (1993). A social cognitive theory of conflict. K. S. Larsen (Eds.), *Conflict and social psychology* (pp.45-55). Sage Publications, London.
- Kuperminc, G. P. and Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 597-622.
- Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Lulofs, R. S. and Cahn, D. D. (2000). *Conflict from theory to action* (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Maier, N. R. F. (1970). *Problem solving and creativity: in individuals and groups*.
- Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution: a practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass a Willey Company.
- McMurran, M. and McGuire, J. (2005). *Social problem solving and offending: evidence, evaluation and evolution*. England: Kohn Wiley & Sons Ltd.
- Morgan, C. (1998). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nadir, B. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Newell, A. and Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Nezu, A. M. and Ronan, G. F. (1985). Life stress, current problems, problem solving and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53 (5), 693-697.
- Oldershaw, A., Grima, E., Jollant, F., Richards, C., Simic, M., Taylor, L. and Schmidt, U. (2009). Decision making and problem solving in adolescents who deliberately self-harm. *Psychological Medicine*, 39, 95-104.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özgüven, H. D., Soykan, S., Haran, S. ve Gençöz, T. (2003). Problem çözme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 1-11.
- Pakaslahti, L. and Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14 years old adolescent. *European Journal of Personality*, 10, 265-278.
- Pakkal, F. U. (2007). *Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Papalia, D. E., Sterns, H. L., Feldman, R. D. and Camp, C. J. (2002). *Adult development and aging*. New York: Mc Graw Hill.

- Patton, B. R. and Giffin, K. (1973). *Problem solving group interaction*. New York: Harper & Row Publishers.
- Perlman, H. H. (1967). *Social Casework: a problem-solving process*. Canada: The University of Toronto Press.
- Phillips, E. and Cheston, R. (1979). Conflict resolution: What works? *California Management Review*, 21, 76-83.
- Priestley, P., McGuire, J., Flegg, D., Hemsley, V. and Welham, D. (1978). *Social skills and personal problem solving: a handbook of methods*. London: Tavistock Publications.
- Pruitt, D. G. and Kim, S. H. (2004). *Social Conflict: escalation, stamemate and settlement* (Third Edition). New York: McGraw-Hill Companies.
- Rubin, K. H. and Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. V. B. V. Hasselt and M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: a lifespan perspective*. New York: Plenum Press.
- Saraçlı, S. (2008). *Ölçüm hatalı modellerde doğrusal regresyon tekniklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 78-97.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schotte, D. E. and Clum G. A. (1987). Problem-solving skills in suicidal psychiatric patients. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 55, 49-54.
- Siegler, R. S. and Alibali, M. W. (2005). *Children's thinking*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Smith, S. W., Daunic, P., Miller, M. D. and Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle school: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*. 142 (5), 567-586.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, N. H. ve Savaşır, I. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. *Türk Psikologları Derneği Yayınları*, Ankara.

- Şahin, N. (1989, 29-30 Eylül). *Problem çözme psikolojisi*. Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Tabachnick, B. G. and Fidel, L. C. (2007). *Using multivariate statistics*. (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Publisher.
- Terhune, K. W. (1970). The effects of personality in cooperation and conflict. P. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 193-230). New York and London: Academic Press.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Tezer, E. ve Demir, A. (2001). Conflict behaviors toward same-sex and opposite-sex peers among male and female late adolescents. *Adolescence*, 36 (143), 525-534.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Vaschenko, M., Brody, L. R. and Lambidoni, E. (2007). Late adolescents' coping styles in interpersonal and intrapersonal conflicts using the narrative disclosure task. *Clinic Social Work*, 35, 245-255.
- Webster, W. D. (1993). The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*.
- Wilson, K. G., Stelzer, J., Bergman, J. N. (1995). Problem solving, stress, and coping in adolescent suicide attempts. *Suicide & Life - Threatening Behavior*, 25(2), 241.
- Wyer, R. S. and Gruenfeld, D. H. (1995). Information processing in interpersonal communication. D. E. Hewes (Ed.), *The cognitive bases of interpersonal communication* (pp. 7-15). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yıldız, A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EK-1**ÇATIŞMA EĞİLİM ÖLÇEĞİ (ÇEÖ)**

Bu anket; günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız çatışma durumlarına genel olarak nasıl tepki verdiğinizi belirlemeye çalışmaktadır. Sizden istenen aşağıda sıralanan cümlelerin her birini okuyarak bu cümledeki fikre ne oranda katıldığınızı belirtmenizdir. Aşağıda sıralanan cümlelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sadece sizin kişisel görüşleriniz önemlidir. Bu nedenle, cümleyi okuduğunuzda uzun uzun düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz uygun olacaktır.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin.

1. Tamamen aykırı
2. Kısmen aykırı
3. Kararsızım
4. Kısmen uygun
5. Tamamen uygun

1. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
2. Sık sık bahse tutuşurum.	1	2	3	4	5
3. Başkalarından kendim için bir şey istemek bana güç gelir.	1	2	3	4	5
4. Bazen iyi niyetim, karşımdaki tarafından yanlış anlaşılır.	1	2	3	4	5
5. Son zamanlarda sık sık münakaşa eder oldum.	1	2	3	4	5

EK-2**PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)**

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinmeme, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

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

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?
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) |

- | | Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız? | | | | | |
|---|--|------------|------------|--------------|------------|------------|
| | Her Zaman | | | Hiçbir zaman | | |
| 4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

EK-3**BİLGİ FORMU**

Devam Ettiğiniz Lise:

Sınıfınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

	ANNE	BABA
Yaş		
30-35		
36-41		
42-47		
48-53		
54 ve üstü		
En Son Mezun Olduğu Okul		
İlkokul		
Ortaokul		
Lise		
Üniversite		
Yüksek Lisans		
Doktora		
Çalışma Durumu		
Çalışıyor		
Çalışmıyor		
Gelir Durumu		
Asgari Ücret		
501-1000 TL		
1001-1500 TL		
1501-2000 TL		
2001-2500 TL		
2501 ve üstü		

Kardeş sayınız (Lütfen belirtiniz):

	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu
1. Kardeş			
2. Kardeş			
3. Kardeş			
4. Kardeş			
5. Kardeş			

EK-4

BOX'S M VE LEVENE DEĞERLERİ TABLOLARI

Tablo 6

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Lise Türlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	25,979
F	1,704
sd1	15
sd2	77305
p	,043

Levene Testi				
	F	sd1	sd2	P
Problem Çözme Becerisi	2,735	5	513	,019
Çatışma Eğilimi	2,633	5	513	,023

Tablo 9

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	8,250
F	,909
sd1	9
sd2	1165915
P	,516

Levene Testi				
	F	sd1	sd2	P
Çatışma Eğilimi	2,025	3	514	,109
Problem Çözme Becerisi	1,148	3	514	,329

Tablo 13

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	31,217	Levene Testi				
F	1,454		F	sd1	sd2	P
sd1	21	Çatışma Eğilimi	1,465	7	511	,177
sd2	87035	Problem Çözme Becerisi	1,986	7	511	,055
P	,082					

Tablo 15

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	21,022	Levene Testi				
F	,986		F	sd1	sd2	P
sd1	21	Çatışma Eğilimi	,756	7	511	,625
sd2	348138	Problem Çözme Becerisi	1,370	7	511	,216
P	,477					

Tablo 17

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Annelerinin Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	7,835
F	,861
sd1	9
sd2	185654
P	,560

Levene Testi				
	F	sd1	sd2	P
Çatışma Eğilimi	1,656	3	515	,176
Problem Çözme Becerisi	1,354	3	515	,256

Tablo 21

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Babalarının Çalışma Durumlarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	12,344	Levene Testi				
F	1,344		F	sd1	sd2	P
sd1	9	Çatışma Eğilimi	1,259	3	515	,288
sd2	35313	Problem Çözme Becerisi	1,102	3	515	,348
P	,208					

Tablo 23

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Kardeş Sayılarına Bağlı Olarak Çatışma Eğilimleri ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına Uygulanan Box's M ve Levene Testi Sonuçları

Box's M	26,465	Levene Testi				
F	,949		F	sd1	sd2	P
sd1	27	Çatışma Eğilimi	,753	9	509	,660
sd2	37389	Problem Çözme Becerisi	1,469	9	509	,156
P	,540					

EK-5

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDAN ALINAN UYGULAMA İZNİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 /
Konu : Araştırma İzni

50236

13 Kasım 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik
İzin ve Uygulama Yönergesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Zeynep GÜNDOĞDU' nun "Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve Genel Liselere devam eden 9.ncu ve 12.nci sınıf öğrencilerinin Çatışma Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını ekli listede isimleri yazılı ilimiz ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9.ncu ve 12.sınıf öğrencilerine uygulama isteği Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 26/10/2009 tarih ve 8965 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgi yönergede belirtildiğinden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Zeynep GÜNDOĞDU' nun "Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve Genel Liselere devam eden 9.ncu ve 12.nci sınıf öğrencilerinin Çatışma Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili öneri ve veri toplama araçlarının, ilgi Yönerge gereği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda ekli listede adı geçen ilimiz ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9.ncu ve 12.sınıf öğrencilerine uygulanması, uygun görülen anketin mühürlü ve imzalı asıllarının okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ve veli izni ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR.

12/11/2009

Selman YENİGÜN
Vali
Vali Yardımcısı



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA
Tel: (0 224) 256 70 00/ 148 Faks : (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için irtibat: H.Bahar APAK Mod.Yrd.
web: bursa.meb.gov.tr e-mail: kultur16@meb.gov.tr



EĞİTİME
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!