T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERGENLERİN İLETİŞİM VE SORUN ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENEREK OKUL SOSYAL HİZMETİ DÜZEYİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNEŞ KÜÇÜK

SOSYAL HİZMET YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Ankara, 2018

T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ergenlerin İletişim Ve Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenerek Okul Sosyal Hizmeti Düzeyinde Değerlendirilmesi

Güneş KÜÇÜK

Yüksek Lisans Tezi

03.09.2018

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Esra ÇALIK VAR

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER

Doç. Dr. Esra ÇALIK VAR

Doç. Dr. Melahat DEMİRBİLEK

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Doç. Dr. Ender ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Yapmış olduğum bu tez çalışmasının kendime ait bir çalışma olduğunu, tezi çalışmaya başlarken yaptığım planlanmadan yazımına kadarki her türlü aşamasında, herhangi bir patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

03. 09. 2018

GÜNEŞ KÜÇÜK



TEŞEKKÜR

Bu tezi hazırlarken birçok konuda tecrübelerini bana aktaran değerli tez danışmanım Doç. Dr. Esra ÇALIK VAR'a,

Yapıcı eleştirileriyle beni aydınlatan ve hatalarımı düzeltmeme yardımcı olan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER ve Doç. Dr. Melahat DEMİRBİLEK'e

Ve çok kıymetli aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ ..... **x**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xi**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **xii**

1. GİRİŞ **1**

2. GENEL BİLGİLER **4**

2.1. Ergenlik Dönemi 4

2.1.1. Ergenlik Dönemine Kuramsal Bakış 4

2.1.2. Ergenlik Döneminde Bedensel ve Cinsel Gelişim 6

2.1.3. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim 7

2.1.4. Ergenlik Döneminde Kişilik Gelişimi 8

2.1.5. Ergenlikte Toplumsal Gelişim 9

2.2. Ergenlerde Problem Çözme 11

2.2.1. Problem Çözme ve Boyutları 11

2.2.2. Problem Çözme Süreci ile İlgili Etkinlikler 12

2.2.3. Problem Çözme Basamakları 13

2.2.4. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar 14

2.2.4.1. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı 14

2.2.4.2. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı 15

2.2.4.3. Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli 16

2.2.4.4. Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı ... 16

2.2.4.5. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme 17
2.2.4.6. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme 17
2.2.5. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler 18
2.2.5.1. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler 18
2.2.5.2. Kişilik Özellikleri 19
2.2.5.3. Duygu ve Düşünceler 20
2.2.5.4. Yaratıcı Düşünce 21
2.2.5.5. Anne-Baba Tutumları 22
2.2.6. Ergenlik Döneminde Yaşanan Sorunlar 24
2.2.7. Problem Çözmeyi Engelleyen Faktörler 25
2.2.8. Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar 27
2.3. Ergenlerde İletişim Becerileri 32
2.3.1. İletişimin Tanımı 32
2.3.2. İletişimin Amacı, Önemi ve İşlevi 33
2.3.3. İletişimin Temel İşlevleri 35
2.3.3.1. İletişimin Bireysel İşlevleri 35
2.3.3.2. İletişimin Toplumsal İşlevleri 36
2.3.4. İletişim Modelleri 37
2.3.4.1. Aristo Modeli 38
2.3.4.2. Lasswell İletişim Modeli 38
2.3.4.3. Osgood ve Scrahamm Modeli 38
2.3.4.4. Johnson Modeli 39
2.3.4.5. Dance'ın Sarmal iletişim Modeli 39
2.3.4.6. Cüceloğlu Modeli 40

2.3.6.1. Kişi-içi İletişim 42
2.3.6.2. Kişiler Arası İletişim 43
2.3.6.3. Sözsüz İletişim 43
2.3.6.4. Sözlü İletişim 44
2.3.7. İletişim Becerileri 44
2.3.8. İletişim Becerileri ve Ergenler ile İlgili Yapılmış Çalışmalar ... 45
3. OKUL SOSYAL HİZMETİ 49
3.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı 49
3.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar 51
3.2.1. Ekolojik Yaklaşım 51
3.2.2. Klinik Yaklaşım 53
3.3. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasında Karşılaşılabilecek Sorunlar 54
3.4. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi 55
4. MATERYAL VE YÖNTEM 56
4.1. Araştırmanın Modeli 56
4.2. Çalışma Grubu 56
4.3. Araştırmanın Etiği 57
4.4. Veri Toplama Araçları 57
4.4.1. Bilgi Formu 57
4.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE) 57
4.4.3. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) 58
4.5. Verilerin Toplanması 58
4.6. Verilerin Analizi 59
5. BULGULAR 60
5.1. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 60

5.2. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Aile, Arkadaş İlişkilerine ve Akademik Başarı Algılarına İlişkin Bulgular 64

5.3. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İBDÖ İle PÇE Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 65

5.4. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Bulgular 66

5.5. Araştırmaya Katılan Ergenlerin, İBDÖ ve PÇE'den Aldıkları Puanların, Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 67

5.5.1. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin Bulgular 67

5.5.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Yaşa göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular 68

5.5.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Öğrencilerin Anne Babanın Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular 70

5.5.4. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Aile yapısına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular 72

5.5.5. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların, Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular... 73

5.6. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına, Aile İlişkilerine ve Arkadaş İlişkilerine, İlişkin Bulgular ... 75

5.6.1. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular 75

5.6.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Algılanan Aile İlişkilerine Göre Farklılaşmasına ilişkin Bulgular 77

5.6.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Algıladıkları Arkadaş İlişkilerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular 79

6. TARTIŞMA 80

6.1. Ergenlerin Sosyo-Demografik Özeliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması. 80

6.2. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Aile, Arkadaş İlişkilerine ve Akademik Başarı Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması 81

6.3. İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Tartışılması. 82

6.4. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İBDÖ İle PÇE Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması 82

6.5. Araştırmaya katılan ergenlerin, İBDÖ ve PÇE'den Aldıkları Puanların, Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışması 83

6.5.1. Ergenlerin İBÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışması 83

6.5.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Yaşa İlişkin Bulguların Tartışması 85

6.6. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına, Aile İlişkilerine ve Arkadaş İlişkilerine, İlişkin Bulguları Tartışma 87

6.6.1. Ergenlerin İBÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına İlişkin Bulguları Tartışma 87

6.6.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Algılanan Aile İlişkilerine ilişkin Bulguları Tartışma 88

6.6.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Algıladıkları Arkadaş İlişkilerine İlişkin Bulguları Tartışma.... 90

7. SONUÇ ve ÖNERİLER..... 93

8. KAYNAKLAR 100

9. EKLER..... 112

EK 1. Problem Çözme Envanter Açıklama 112

EK 2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği 114

EK 2. Özgeçmiş 116

ÖZET

Ergenlerin İletişim Ve Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenerek Okul Sosyal Hizmeti Düzeyinde Değerlendirilmesi

Bu araştırma; ergenlerin iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, bu iki kavramı okul sosyal hizmeti düzeyinde değerlendirilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesindeki 6 lisede öğrenim gören 600 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, "İletişim Becerileri Envanteri''ve "Problem çözme becerileri ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin iletişim becerileri ile sorun çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,417$; $p<0,05$). Buna göre iletişim becerileri yüksek olan ergenlerin sorun çözme becerileri de yüksektir.

Araştırmada ayrıca ergenlerin soyo –demografik özelliklerine ilişkin (sınıf, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba durumu, anne-baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu v.b.) bulgulara ve bunların tartışmasına yer verilmiştir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada %60.3 ile 362 kız öğrenciyle ve %39.7 ile 238 erkek öğrenciyle çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda iletişim becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgularda problem çözmenin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan ergenlerde iletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin yaşa ilişkin anlamlı bir farklılık göstereceği düşünülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre problem çözme becerileri, yaşa göre farklılık göstermektedir ve 14 yaş grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri en yüksektir. Bu çalışmanın sonucuna göre 14 yaş grubu ile 17 ve üstü yaş grubu arasındaki fark anlamlıdır.

Yapılan çalışmanın sonucunda aynı zamanda ergenlerin algıladıkları aile ilişkileri, arkadaş ilişkileri ve akademik başarılarında elde edilen bulgulara ve bunların tartışmasına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan ergenlerin İBDÖ ile PÇE aldıkları puanlara ilişkin bulgulara ve tartışmasına yer verilmiştir. İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında elde edilen korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan çalışmanın sonucunda ergenlerin iletişim becerisi geliştirmede ve problem çözmede okul sosyal hizmeti uygulamasına ihtiyaç duymakta olduğu düşünülerek bazı öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Ergenlerin iletişim becerileri düzeylerini artırmaya yönelik olarak okullarda etkin bir şekilde gruplarla sosyal hizmet uygulamasının yapılması yararlı olabilir. Sorun çözme becerilerini geliştirici, yapıcı ve destekleyici, yaratıcı, yenilikçi tutumlar, yöntemler kullanılabilir. Özelliklede bireylerin Sorun çözme becerilerini geliştirici eğitim programları hazırlanabilir.

Elde edilen bulguları, bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterecek biçimde alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Ergen iletişimi, ergenlerin sorun çözme becerileri, okul sosyal hizmeti.

ABSTRACT

Investigation On The Relationship Between Communications And Problem Solving Skills In Adolescents And Evaluating In The Social Service Plan

Analyzing the relationship between communication and problem solving skills of adolescents and evaluating this relationship at school social service level.

This study aims to analyze the relationship between communication skills and problem solving skills of adolescents and to evaluate this relationship at school social service level.

The study was conducted on 600 adolescents in 6 high schools in Yenimahalle district of Ankara in the 2017-2018 academic year. The research was designed in the relational screening model of quantitative research models. Personal information form ”Communication Skills Inventory’ and ‘Problem Solving Skills Scale’ was used as data collection tool.

According to the results of the study, a statistically significant relationship between students' communication skills and problem solving skills exists ($r = 0,417$; $p < 0,05$) i.e. adolescents with high communication skills have high problem solving skills.

Also in this study, the findings related to the social economic characteristics of adolescents (class, gender, age, number of siblings, parental status, parental education, family economic status etc.) are reported and discussed.

In this study made in this context, it was studied 362 female students with 60.3% and 238 male students with 39.7%. According to the results of the study, communication skills do not show a statistically significant difference according to gender. According to the results of the study, problem solving do not show a statistically significant difference according to gender.

It was thought that communication skills and problem solving skills in adolescents who participated in the research would have a significant difference by age.

According to the results of the analysis, problem solving skills vary according to age and the students in the age group of 14 have the highest problem solving skills. According to the results of this study, the difference between the 14 age group and the 17 and older age group is significant.

As a result of the study, the findings of family relations, friendships and academic achievements of adolescents were discussed at the same time.

Findings and discussions about the scores of İBDÖ and PÇE of adolescents participating in the study were included. Correlation test results obtained from communication skills and problem solving skills are included.

As a result of the study, a number of suggestions were presented considering the need of adolescents to develop communication skills and to implement school social services in problem solving.

In order to increase the communication skills levels of adolescents, it may be beneficial to practice social services effectively with groups. The social environment of students with low problem solving levels can be examined and group work can be done with these students. Developing problem-solving skills, constructive and supportive, creative, innovative attitudes, methods can be used. Specifically, training programs to develop problem solving skills of individuals can be prepared.

The findings were discussed and interpreted in the light of the literature in a way to guide the future researches.

Key words: Adolescent communication, solving skills of adolescents, school social work, problem.

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

İBDÖ: İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

PÇE: Problem Çözme Envanteri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kişilerarası İletişim Sınıflaması 43

Şekil 2. Ekolojik okul sosyal hizmeti. Kaynak: Patrikakou (1996)..... 53

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine ilişkin bulgular 60

Tablo 2. Ergenlerin aile, arkadaş ilişkilerine ve akademik başarı algılarına ilişkin bulgular 64

Tablo 3. Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ve problem çözme envanterinden aldıkları ortalama puanlar 65

Tablo 4. İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki 66

Tablo 5. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar 67

Tablo 6. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının yaşa ilişkin betimsel istatistikleri 68

Tablo 7. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının yaşa göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar 69

Tablo 8. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının anne babanın durumuna ilişkin betimsel istatistikleri 70

Tablo 9. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin anne babanın durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları 71

Tablo 10. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin ailenin yapısına ilişkin t-testi sonuçları 72

Tablo 11. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının ailenin ekonomik durumuna ilişkin betimsel istatistikleri 73

Tablo 12. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin ailenin ekonomik durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları 74

Tablo 13. İletişim becerileri ve problem çözme Puanlarının algılanan okul başarısına ilişkin betimsel istatistikleri 75

Tablo 14. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının algılanan okul başarısına ilişkin ANOVA testi sonuçları 76

Tablo 15. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının algılanan aile ilişkilerine ilişkin betimsel istatistikleri..... 77

Tablo 16. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin algılanan aile ilişkilerine ilişkin ANOVA testi sonuçları 78

Tablo 17. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin arkadaş ilişkilerine ilişkin sonuçlar 79

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, dış dünyada diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı duyar. Bir taraftan da ortaya çıkan problemlerle baş etmeye çalışır. İletişim kurmak ve problem çözmek insan hayatında karşı karşıya kaldığı iki önemli olgudur. İnsanın gelişim evrelerinden önemli bir geçiş dönemi olan ergenlik bu iki olgunun sıkça karşılaşıldığı bir süreçtir. Bu dönemde hayatının büyük bir kısmını okulda geçiren ergen, iletişim becerileri kazanmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede desteğe ihtiyaç duymaktadır. Ergen kendini çevreleyen farklı sistemlerden farklı destekler alabilmekte, gelişimini şekillendirmektedir. Bununla birlikte okuldan aldığı destekleyici ve geliştirici hizmetler ergeni yetişkinlik dönemine hazırlanmasında oldukça etkilidir. .

Ergenlik dönemi, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemine geçme aşamasında psikolojik olarak önemli bir gelişim dönemidir. İnsanın bir kimlik sahibi olma arayışı, bilişsel ve cinsel gelişim gibi açılardan bu dönem önemli bir evredir aynı zaman da bu evre, psikolojik olarak aileden özgür olma gayreti sebebiyle psikolojik, zihinsel ve ruhsal değişimin meydana geldiği bir geçiş dönemidir (1).Bu süreçte ergen, yaşadığı toplumsal çevrede kendine yer edinmeye çalışırken aynı zamanda kendisi hakkında bireysel plan ve hedeflerini düzenlemeye ve uygulamaya çalışmaktadır. Bu çabaya ek olarak ergen ben kimim sorusuna da yanıt aramaktadır.. Dolayısıyla ergen, kimliğini oluşturmaya çalışmasıyla birlikte psikososyal evrelerde de ilerlemeye çalışır. Psikososyal alanda ki gelişim görevleri, bilişsel alandaki farklı düşünme becerileri ve yeteneklerin ortaya çıkmasından da etkilenmektedir (2). Birçok gelişim ödevini gerçekleştirmeye çalışan ergen bu süreçte daha önceki yıllarda kullandığı problem çözme becerilerinin üstüne birden fazla olasılığı bir arada düşündüğü, soyutlama yapabildiği yeni ve farklı sorun çözme becerileri kazanmaktır. Problem çözme, bir sorunu yoluna koymak için daha önceki hayat tecrübelerinden öğrendiği kuralların basit bir uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları yaratmak olarak tanımlanır. Problem çözme, bilişsel yeteneklerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal becerileri de içeren nispeten karmaşık bir aşamadır. Bununla beraber problem çözme; kişinin psikolojik uyum sağlaması, kendine olan güveni, iletişim kurmadaki yeteneklerinin etkililiği ve olaylar karşısında karar verme stilleri,

akademik ve sosyal özsaygı ile yakından ilişkilidir. Ergen tüm bu karmaşık sürecin üstesinden çocuklukta edindiği problem çözme becerilerinden daha farklı becerilerle gelmektedir, yeni bakış açıları geliştirmektedir (3).

Sorun çözmede en etkili yollardan biri iletişim kurmaktır. İletişim; insanoğlunun karşılıklı olarak nesneler, olaylar ve olgularla ilgili meydana gelen değişimleri bir birlerine haber vermesidir. Bu olaylarla ilgili bilgilerini birbirine aktaran; aynı gerçeklikler, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam tecrübelerinden kaynaklanan aynı duygulara sahip olup bunları birbirine ifade eden insanların meydana getirdiği topluluk ve ya yaşanılan toplum içinde oluşan yaklaşım, kanaat, düşünce ve duygu etkileşimine iletişim denilmektedir (4). Türkçe sözlükte iletişim, duygular, düşünceler veya bilgilerin düşünülebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, komünikasyon şeklinde tanımlanmaktadır (5). İletişim eylemi içinde insanlar beş temel amaca yönelik olarak hareket ederler. Bunlar; haberleşmek, paylaşmak, var olmak, etkilemek, yönlendirmek, eğlenmek ve mutlu olmak (6). Toplumun var olabilmesi için gerekli olan kuralların öğrenilebilmesi, değer ve inançların benimsenebilmesi için insanın, belirlenen kurallara uygun bir şekilde kendisine verilen rolleri yerine getirebilmesi, buna dayalı olarak toplumsallaşması büyük bir olasılıkla iletişimle gerçekleşir. İnsanlar diğer insanlarla bir ortamda olabilmek, onlarla anlaşabilmek, kendilerini insanlara anlatabilmek ve onları etkileyebilmek için, özellikle toplumsallaşabilmek için iletişim kurar. Buna bağlı olarak iletişim bireylerin yaşadıkları toplumda kendini ifade edebilme ve kendilerini insanlara dinletme ihtiyaçlarının sonucu ortaya çıkmaktadır (7). İletişim kurmak ve problem çözmek zorunda olan insan, ergenlik sürecinde bu konularda destek alma konusunda okul sosyal hizmet müdahalesine ihtiyaç duymaktadır.

Okul sosyal hizmeti; okullarda, çocukların yaşadıkları gelişim dönemini, aile koşullarını ve çevresel faktörleri esas alarak, ekolojik sistem modeli çerçevesinde çalışmalarını yürütmektedir. Çocuk ve gençlerin eğitime etkin biçimde katılımlarını engelleyen çeşitli ihtiyaç ve sorunlara müdahalede bulunarak bu ihtiyaçların karşılanması ve sorunların tanımlanması ve ya çözümlenmesine katkıda bulunmak amacıyla sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. . Bunun için çocukların ihtiyaç ve sorunlarının niteliğine göre okulda ve toplumda var olan

hizmetlerden yararlanmalarını engelleyen faktörleri tespit eder ve bunların ortadan kaldırılmasını sağlar, buna bağlı olarak okul sosyal hizmeti bireylerin yaşamını etkileyecek sorunları derinleşmeden okul çağında farkederek sağlıklı bireyler ve topluluklar yetiştirilmesine hizmet eder.

Ergenlerin yaşadıkları yepyeni deneyimler, yeni sistemlerle olan etkileşimleri, gelişim alanlarındaki farklılaşmaları onları bu geçiş sürecinde yetişkinliğe hazırlar, bu süreçte onlara destek olacak ve sağlıklı yetişkinler olabilmelerini sağlayacak etkili problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın okul ortamında geliştirilmesi ve ergenlerin bu anlamda ergenleri desteklenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın ana amacını ise ergenlerin İletişim becerileri ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Alt amaçlar olarak da aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir

1- Araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine ilişkin bulguların incelenmesi,

2- Ergenlerin algıladıkları aile, arkadaş ilişkileri ve okul başarılarına ilişkin bulguların incelenmesi,

3- Problem çözme ve İletişim Becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların incelenmesi,

4- Problem çözme ve iletişim becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların bazı sosyo demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, anne baba durumu, ailenin algılanan ekonomik durumu vb.) farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi,

5- Problem çözme ve iletişim becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların aile, arkadaş ilişkileri ve okul başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Ergenlik Dönemi

İç içe geçmiş birçok dönemden oluşan insan yaşamı, her dönem itibariyle fiziksel, duygusal ve sosyal değişim adına bazı başkalaşımlar geçirir. Ergenlik; "Yetişkinliğe Erişmek", “büyüme”, “yeni yetme”, “buluğa erme” anlamında tanımlanıncaya kadar farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Ergenlik, başkalaşım ve büyümek demektir. Buna bağlı olarak da değişim ve gelişimi de kapsar (8).

Ergenlik genellikle 11-12 yaşlarında başlayıp onlu yaşların sonuna doğru son bulan ya da yirmili yaşların başına kadar bir gelişim ile birlikte yayılım gösteren bir dönem olsa da ergenliğin kesin bir başlama ve sona erme zamanı yoktur. Ergenlik, insan yaşantısı içinde genel bir zamana hatırlatmada bulunan kültürel bir ifade olarak düşünülebilir (9).

Tarihte çocukluk döneminden yetişkinliğe geçiş olarak değerlendirilen ergenlik, son dönemlerde bireysel özellikleri olan, gelişimsel özellik gösteren bir dönem olduğu şeklinde kabul görmektedir. Ergenlik, özellikle fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Acıları, sevinçleri, hüzünleri, mutluluklarıyla kişisel, toplumsal olarak insan hayatının diğer süreçlerinden daha fazla başkalaşımın gözlendiği bir dönemdir (10). Birçok kuramsal yaklaşımın ergenliğin farklı yönlerini ele alarak yaptığı tanımlamalar olmasına rağmen, bütün bu tanımların ortak noktasını ergenliğin, kendini açıkça gösteren ve süratle değişen bir bilişsel, duygusal, sosyal ve biyolojik gelişimin, başkalaşımın oluştuğu, çocukluktan yetişkinliğe geçerken yaşanan bir dönem olduğu gerçeğidir.

2.1.1. Ergenlik Dönemine Kuramsal Bakış

Ergenlik dönemi; ergenin bilişsel, fiziksel ve cinsel gelişiminin hız kazandığı bir süreçtir. Bu dönemde ergen kişilik özelliklerinin farkına varmaya çalışır. Ailesinden özgür olma çabası ergenin psikolojik ve sosyal olarak da başkalaşmasının meydana geldiği bir geçiş dönemidir (1). Bu süreçte ergen, sosyal yaşamda kendisine yer edinmeye çalışırken aynı zamanda kendisi hakkında bireysel içerikli plan ve hedeflerini düzenlemeye ve uygulamaya koymak için çalışmaktadır. Farklı gelişim

alanlarında yaşanan farklı değişimler ergenlik döneminin açıklanmasındaki kuramsal bakış açılarını da farklılaştırmıştır. Araştırmada, ergenlik dönemine ışık tutan bazı kuramlara kısaca değinilmiştir.

Erikson tarafından insan yaşamının tüm gelişim evrelerinin psikososyaş açıdan değerlendirildiği psikososyal gelişim kuramı, ergenlik dönemini kişilik özelliklerinin farkına varmaya çalışma ve "ben kimim?" sorusuna yanıt bulma süreci olarak tanımlar. Kimlik arayışı sürecinde, cinsiyete bağlı roller, sahip olmak istenilen meslek, dini inançlar ve politik yaklaşımların kayda değer olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre ego kimliği ve rol kargaşasının yoğun olduğu bu dönem ergenlik olarak tanımlanabilir. Ergenler bu kişilik özelliklerini oluşturma sürecinde oldukça büyük emek harcarlar. Bazı ergen için kimlik oluşumu rahat ve güvenli biçimde gerçekleşirken, bazı ergenler için de bu süreç oldukça zor geçmektedir (11).

Ergenlik; psikanalitik bakış açısına göre, geride bırakılan tüm gelişim süreçlerinin değerlendirilip, incelenip sorgulandığı bir dönemdir. Geride bırakılmış olan çocukluk sürecinde yaşanılan olumlu ve ya olumsuz bütün hatıralar, anılar, ebeveyn tutumları, kişilerle olan ilişkiler ve duygular yeniden değerlendirilir. Ergen hayatını yeniden bağımsız olarak kurmaya çalışırken bazı çatışmalar, endişe ve gerginliklere maruz kalabilir (12).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, ergenliği ele alırken diğer kuramlara göredaha öznel bir bakış açısı göstermektedir, özellikle bilişsel olarak meydana gelen başkalaşımları ele almaktadır. Piaget'e göre ergenlik dönemi, bilişsel olarak tamamlanan gelişimin son evresidir. Piaget bilişsel gelişimi; Duyusal Motor Dönemi, İşlem Öncesi Dönem, Somut İşlemler Dönemi, Soyut İşlemler Dönemi olarak dört farklı aşamada tanımlamıştır. Bu evrede ergenin düşünme süreçleri tamamen değişir. Ergen bu dönemde sorun çözebilme, soyut işlemler yapabilme, daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilme, mantıksal boyutta sonuçlar çıkarabilme gibi bilişsel beceriler kazanmaya başlar. Soyut işlemler dönemi içindeki ergen " Bana göre, sana göre" ayırımı yapabilir. Aynı olayın farklı koşullarda farklı anlamlara gelebilmesi anlamına gelen göreli kavramları anlayabilir. Bu bilişsel değişiklikler, ergenin sosyal e gelişim evrelerinden biri olan ahlak gelişimini tamamlamasına yardımcı olmaktadır (13).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, ergenlik; her dönem tutarsızlık ve stresin baş gösterdiği, yaşadığı topluma yeniden uyum sağlayabilme dönemidir. Dengeli, sevgi dolu, aileleriyle yakın ilişkileri olan ergenler bu süreci daha sakin ve anlayışlı geçirebilmektedir. Bu bağlamda Bandura'ya göre, daha iyi ergenlik dönemi geçirenlere göre, sürekli stres ve karmaşa yaşayanlar sosyalleşme sürecinde yetersiz kalmaktadırlar (14).

Ergenlik gelişim olarak bedensel ve cinsel gelişim, bilişsel gelişim, toplumsal gelişim, kişisel gelişim olarak ele alınmıştır. Alan yazında ergenlik dönemi gelişim alanları ile ilgili farklı sınıflandırmalar da var olmakla birlikte, bu çalışmada Gander ve Gardiner'ın sınıflandırması temel alınmıştır. Bu gelişimlerin açıklaması aşağıdaki gibidir.

2.1.2. Ergenlik Döneminde Bedensel ve Cinsel Gelişim

Ergenler bedenlerinde meydana gelen hormonal değişimle, büyürler ve farklılaşırlar. Ergenliğe ilk giriş, genel olarak ani boy uzaması ile karakterize olmuştur. Buna bağlı olarak kızlar ve erkekler 5 ile12 cm aralığında uzayabilirler. Bu gelişim dönemi tamamlandığı zaman erkekler genellikle kızlardan daha iri ve daha ağır olurlar. Ergenlikteki büyüme atılımı, iskelet ve kas yapısının birçok yönü de dâhil olmak üzere bütün bedeni etkiler. Erkeklerin omuzları kızlara göre daha geniş, bacakları ve kolları daha uzundur. Ayrıca kızların leğen kemiği bölgeleri ve kalçaları daha önce büyür. Diğer taraftan kızların bu gelişim döneminde karın, popo ve kalça bölgelerinde yağ tabakası görülmektedir. Hormonal değişimlere bağlı olarak cinsiyet özelliklerinin belirginleştiği görülmektedir. Bu süreç genellikle kızlarda 12-13, erkeklerde 13-14 yaş aralıklarında meydana gelmekte ve süreç 2-4 yılda gerçekleşmektedir. Erinlik döneminin ortaya çıkması, kızlarda östrojen hormonunun artmasıyla ilk menstrasyon döneminin başlaması, erkeklerde ise androjen hormonlarının belirmesiyle gece boşalmalarının başlaması görülür. Kemiklerde çocukluk dönemine göre gelişir. Bu dönemdeki fiziksel değişme ve gelişme oldukça hızlıdır. Bu sürece girildiğinde kız çocukları ilk büyüme atılımını yaparlar, erkek çocukları ise kız çocuklarına göre genellikle 2 yıl daha geriden takip eder (15) Kız çocuklarında bu geçiş dönemi 18, erkeklerde ise 21 yaşına kadar devam edebilmektedir (16).

Ergenlerde, büyüme genellikle orantısız görülür. Birçok ergenin organları oldukça orantısızdır. Öncelikle kafa, el ve ayaklar yetişkin formuna ulaşır. Bunu takiben kollar ve bacaklar büyür. Son olarak gövde olması gereken yapıya ulaşır. Buna bağlı olarak sakarlık ve ağır hareket etme baş gösterir. Kas ve kemik yapısının gelişiminin durması ve beyin gelişiminin de bedene uygun gelişmesine kadar bu sakarlıklar ve kas kontrol sapmaları devam eder (17) .

2.1.3. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim açısından ergenlik dönemi soyut işlemler sürecine denk gelmektedir. Piaget'in bilişsel gelişimin son zamanı olarak tanımladığı soyut işlemler dönemi 11 yaşı geçkin bir dönemdir. Biçimsel işlemler dönemi olarak da tanımlanmaktadır. Çocukların düşünce olarak genellikle şimdiki zamanla kayıtlı kaldığı halde, ergen şimdiki zamanı yaşarken aynı zamanda gelecek hakkında soyut biçimde düşünebilir, bazı tahminlerde bulunarak çeşitli ihtimaller üzerinde fikir yürütebilir. Bazı konular hakkında çok yönlü düşünerek onları farklı değerlendirebilir (15).

Köker (18)'e göre bu dönemde ergen bazı ilkeler çıkartabilmek için gözlemler yapar, tahmini düşünceler ileri sürerek onları deneyimleyebilir ve bu onun için düşüncelerinin gelişiminin temel özelliklerdendir. Ergenin ifadelerinde soyut kelimeler tercih etmesi ve bunları anlama becerisi geliştirmesi bu dönemin özelliklerindendir. Ergen artık toplumu ilgilendiren felsefi, dini, siyasi ve ahlaki konular hakkında fikir yürütmeye ve yorum yapmaya başlamıştır.

Ergenlik sürecinde ele alınan önemli gelişimlerden biri de beyin gelişimidir. Gelişen ergen yeni hormonlar üretmektedir. Buna bağlı olarak bir ergenin beyni de fiziksel değişimlere uğrar. Bu değişim birçok duygusal ve davranışsal sonuçları da beraberinde getirir (19).

Ergenliği karakterize eden hormonların değişime uğraması, beyin işlevi üzerinde de etkilidir. Adrenalin bezleri, beyinde bulunan alıcı çeperlerine yapışan heyecan ve ruh halinin düzenlenmesinde önemli bir rol oynayan sinirsel aktarıcılar olan serotonin ve dopamini doğrudan etkileyen testosteron benzeri hormonlar salgılarlar (20,21) Hormonların sebep olduğu bu gelişim durumunun sonucu,

ergenlerin duygularının her an patlama noktasına getiren ve ergeni korkutan, heyecanlandıran ve genellikle coşturan deneyimler arayışına girmesidir (22,23) . Bu dönemde gelişmeye devam eden riskli ve tepkili hareketleri kontrol eden beyin bölgeleri gelişmekte olduğu için ergenlerin heyecan arayan duyguları üzerinde yeterli olmayan bir iç kontrol söz konusudur (22) .

Gander ve Gardiner (15)'e göre, ergenlerin soyut düşüncede belirli bir olgunluğa ulaşmaları kişiye göre değişim göstermektedir. Hatta yetişkinlerin bile soyut düşüncenin gerektirdiği zihinsel özellikleri kazanamadıkları bilinmektedir. Bir yetişkinde olması gereken soyut düşünmeye ulaşmada, ergenin yaşadığı kültürel çevre, ailesinin sosyo-ekonomik seviyesi ve zekâ seviyesi arasında ilişkiler bulunmaktadır.

2.1.4. Ergenlik Döneminde Kişilik Gelişimi

Waller Stein (18)'e göre kişilik, insanın psikolojik ve sosyal alanda vermiş oluğu tepkilere verilen isimdir. Buna bağlı olarak bireyin kendine göre önemli bir özelliği olması halidir veya bir bireyi diğer insanlardan ayıran bütün farklı özellikleri onun kişiliğidir. Diğer bir tanımda kişilik, insanın insancıl, ahlaki, zihinsel ve bedensel özelliklerinin aktif bir uyum sağlaması olarak açıklanmaktadır Atkinson, (18)'a göre ergenin kimlik gelişimi, çocukluktan itibaren başka bireylerle kurduğu özdeşimlerle kademeli olarak gelişir. Ergenliğe henüz girmiş çocukların kendi kimlikleri ile ilgili tam anlamlandıramadığı bazı imgeleri vardır. Kişilik özelliklerini geliştirmede ergenlik önemli bir süreçtir ve ergen "ben kimim?", "hangi hareket doğru?", "nasıl doğru davranmalıyım?" sorularına cevap arar. Ergenlerin yargıları ve değerleri anne-babasının, beraber olduğu arkadaşlarının ve etraflarındaki yetişkinlerin değer yargılarından ve kalıp yargılarından etkilenir. Ergenler, çevrelerindeki insanların görüşlerini örnek alır ve modelledikleri kişilerin yargılarının bileşimini yapmaya çalışırlar. Eğer ergenin hayata bakış açısı ve değerleri akranlarından ve yakınındaki diğer önemli kişilerinkinden görünür bir biçimde farklılık gösteriyorsa ergen bir rol ve kimlik karmaşası ile karşı karşıya olduğu düşünülebilir.

Erikson'a göre ergenlik dönemindeki kişilik gelişimi insan hayatının içerisindeki kişilik gelişimi aşamaları arasında çok önemli bir zamanı içermektedir.

Ergenlik sürecindeki en önemli değişim, Erikson'un gelişim dönemlerinin 5. sırasında "kimliğe karşı rol karışıklığı" olarak tanımladığı değişimdir. Çocukluğunda sağlıklı bir şekilde psikolojik ve cinsel noktalarda rol model alamamış bazı ergenler, yeni kimliğini oluşturma sürecinde kendisinin gerçek kişiliğini oluşturmada ne olduğu konusunda karmaşa yaşayabilir. Diğer insanların gördüğü ile kendi öznel bakışı arasındaki uyumsuzluk onda bir kimlik krizine veya karışıklığa sebep olabilir. . Ebeveynlerinin kendisinden farklı değer yargılarının olduğunu fark eden ergen, ailesindeki değer yargılarından farklı bir değerler sistemi geliştirir ve ailenin geleneksel değerleri ile kısmen ya da tamamen ters düşebilir (23). Ergen birey kendince bir kimlik kavramı oluşturmaya başlar.(15). Kişide kimlik kavramının gelişimi hayat boyu devam ederken bu kavramın gelişimindeki en önemli gelişimsel dönemler ergenlik ve ilk yetişkinliktir. Benlik ergenlikte disiplin ve sevgi aracılığı ile ebeveynden, topluma uygun davranış sergileme baskısıyla yaşıtlarından, okul hayatında göstereceği başarılı, başarısız olma durumuyla ve bunların dışındaki birçok yaşantıdan etkilenir. Anne-babası ile çocukluğunda olumlu kişilerin özelliklerini benimsemiş olan ergenler, yetişkinlikteki kişiliğini oluşturma sürecini sağlıklı geçireceklerdir. Ergenler için önceki hayatlarında deneyimledikleri rol ve yeteneklerini yeni hayatlarındaki durumlara nasıl uyumlu hale getireceklerini planlamak önemli bir sorundur. Ergen çocukken kurduğu özdeşimlerini ve cinsel tercihlerini doğuştan getirilen beceriler ve yaşadığı toplum tarafından sunulan imkânlarla bütünleştirir (18).Bu dönemde psikolojik ve fiziksel değişimlerle beraber toplumsal cinsiyet'in de geliştiği görülmektedir. Bireyin yaşadığı toplum içinde kadın ve erkek olarak rol almaya başladığı dönem ergenliktir, içinde çatışmaları ve karmaşayı barındıran bu dönemde ebeveynlere ve otoriteye karşı bir başkaldırı söz konusudur (24)

2.1.5. Ergenlikte Toplumsal Gelişim

Bireyin toplumsallaşma konusunda ilk deneyimlerini yaşadığı ve sosyal ilişkileri ilk öğrendiği yer aile ortamıdır. Toplumsallaşma "Kişilerin, daha çok çocukların kendilerine yakın bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer kişilerinin değerlerini, hareketlerini ve düşüncelerini aldıkları bir süreçtir" (15). Toplumsallaşma, insanın doğumundan başlayarak hayatını sürdürdüğü toplumun üyeliğini kazanmasında geçirdiği belirli süreçlerden meydana gelmektedir ki bu

evrenin en önemli zaman dilimi ergenlik dönemidir. Toplumsallaşmanın işlevi, kişiyi ait olduğu toplumun ve grubun aktif bir üyesi haline getirip, bireyin toplumla uyum içinde olmasını sağlamaktır (25). Toplumsallaşmaya aile içinde başlayan çocuk için bir diğer toplumsallaşama alanı akran gruplarıdır. Erinlikte akran gruplarıyla ilişkiler genellikle aynı cinsten bireyler arasında gelişirken, ergenlikte karşı cinsle olan ilişkiler artar (15). Ergenlik döneminde anne baba ve diğer yetişkinlerin hayat görüşlerinden daha çok arkadaş gruplarının değerleri ve dünya görüşleri genç için daha anlamlı ve dikkat çekici olabilir. Buna bağlı olarak bazı durumlarda ergen arkadaş grubunda kabul görmek için veya arkadaşları tarafından onay almak için onların hareketlerini, tutumlarını kabullenmiş görünür (18).Sosyal hizmet uzmanları için ergenlik dönemi sorunları ele alınacak olursa, aile içi çatışmaları, alkol kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığı, evden ayrılış, okuldaki sorunlu davranışlar, şiddet, suçluluk, ergenlik çağı hamileliği, intihar, bakım ve yerleşim sorunları gibi konuları dikkat çekicidir (24). Bu sorunların azımsanmayacak kadarı ergen ailelerinin sorumluluklarını gerektiği kadar yerine getirmemeleri ve ya getirememeleri sonucunda ortaya çıktığı düşüncesi oluşmaktadır.

Hayat devam ettiği sürece, her evresinde ihtiyaçlar ve sorunlar farklı şekilde insanın karşısına çıkmaktadır. Bu sorunlar, gelişimsel olarak içinden geçilen dönemin özelliklerinden etkilendiği gibi, içinde yaşanılan sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin özelliklerden de etkilenir. Bir başka ifade ile insanlar en bireysel olandan en toplumsal olana değin geniş bir yapıda sorunlar ve gereksinimler ile karşılaşır. Bireylerde de çocukluk ve ergenlik çağının getirdiği özelliklerden etkilenen sorunlarla başa çıkmaya çalışırlarken, bir yandan da yaşamlarını sürdürdükleri aile ve toplumun etkisiyle farklı sorun ve gereksinimler ile karşılaşırlar. Kuşkusuz bu sorunlar çözülebildiği, gereksinimler karşılanabildiği ölçüde ergenin gelişimi sağlıklı ilerleyecektir. Bunun aksine çözülemeyen sorunlar, karşılanamayan gereksinimler giderek çoğalacak ve daha içinden çıkılması zor sorunların alt yapısını oluşturacaktır.

Ergenlerin sahip oldukları ırk, cinsiyet, etnik özellik ve sosyo ekonomik durumlarından dolayı, ailelerinden ve toplumdan aldıkları bir alt yapıyla okula gitmektedirler. Bu farklılıklar her ergenin daha farklı emellere sahip olduğu durumunu gösterebilir. Ergenlere doğrudan ulaşım olanağı olan Sosyal Hizmet

uzmanları, bu farklılıkların ergenin hayallerine ulaşmasında engellerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir(26). Günümüzde ergenlerin hayatlarının birçok evresinde pek çok sorunla karşılaştıkları bir gerçektir. Ergenlerin, aileleri ve arkadaş çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurmaları onların problemlerini çözmede daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Ergenler sorunlarına çözüm bulmada çoğunlukla profesyonel destekten yoksundurlar. Böyle bir durum ergenlerin farklı yaşam alanlarını da etkileyebilmektedir. Problem çözme ve iletişim aile, arkadaş, okul ilişkilerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla ergenlerin sorun çözme ve iletişim becerilerinin de incelenmesi okul sosyal hizmeti açısından önemlidir.

2.2. Ergenlerde Problem Çözme

2.2.1. Problem Çözme ve Boyutları

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmak istediğinde temel bir engelle karşılaştığında maruz kaldığı çatışma durumudur. Engel ile karşılaşma hedefe ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak problemleri çözmek, engelleri aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (27). Arslan (28), problemi karşımıza çıkan olayın tehlikeli ya da aşılması gereken bir güçlüğü içeriyor olması olarak tanımlamıştır. Senemoğlu'na göre (29) problem, birçok hedefe varmak için gösterdiğimiz gayret ve bu hedeflere ulaşmak için bulmaya çalıştığımız araçlardır. Bingham'a göre (30), karşılaşılan birçok problemin üç temel özelliği bulunmaktadır. O bireyi hedefe ulaştıracak olan bu özellikler: hedeflenen amaç, amaca ulaşmak için bireyin karşılaşacağı engeller ve bireyi amacına ulaşması için motive eden içsel yönelim olarak belirtmiştir.

Problem içeren olayın özelliklerini Öğülmüş ise özetlemektedir (31): İnsan hayatında meydana gelen durumla, olmasını istediği ya da ideal olarak düşündüğü durum arasında bir farkın olması problem durumudur. Bireyin bu değişikliği fark etmesi ya da kavraması, algılanan farkın bireyde strese sebep olması, kişinin stresi yok etmek için bazı girişimlerde bulunması gibi özellikler problem içeren konuları kapsamaktadır.

Problem çözme, bir olumsuzluğu yoluna koymak için daha önceki yaşam deneyimleri aracılığı ile öğrenilmiş prensiplerin basit bir şekilde

gerçekleştirilmesinin ilerisine giderek yeni çözüm yollarını keşfetmek olarak tanımlanır. Problem çözme, bilişsel yeteneklerin yanı sıra duyuş ve sosyal becerileri de içine alan nispeten anlaşılması zor bir süreçtir. Bununla beraber sorun çözme; kişinin psikolojik uyumu, kendi kişiliğine duyduğu güveni, iletişim kurmadaki yeteneklerinin etkililiği ve karar verme yöntemleri, akademik ve sosyal hayatındaki özsaygısı ile yakından ilişkilidir (32). Dolayısıyla problem çözmenin bir beceri gerektirdiğine dair bir kanı oluşmaktadır.

Problem çözme becerisi, insanın beraber yaşadığı çevreye, gruba enerjik bütünleşme sağlamasına yardımcı olur. Hayat boyunca yaşadıkları çevrede etkin olmak uyum sağlayabilmek için insanlar kuşaklar boyu problem çözmeyi öğrenmek durumundadır. Birtakım problemler için doğru çözüme ulaşmak mümkündür. Bazı sorunların doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejileri kullanarak sorunu istediğin gibi çözmek mümkündür. Fakat bazı problemlerin çıkar yolu kesin değildir. Problemlerin sadece bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin doğru çözümü, disiplinler arası bilgiyi, oldukça çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (29).

Problemlerle yüzleşince insanların olağan dışı tepkileri olabilmektedir. Problemlerin güçlüğünü ortadan kaldırabilmek için; en iyi kararı vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin olağan dışı bir şekilde yok olmasını ya da çözülmesini beklemek, sorunların zaman aşımına uğramasını ummak, başkalarının o problemi çözmesini ümit etmek, sorun hakkında karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu bir diğer kişinin üstüne atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir (32). Bu bağlamda problem çözmek bazı süreçleri de beraberinde getirmektedir.

2.2.2. Problem Çözme Süreci ile İlgili Etkinlikler

Problem çözme sürecindeki etkinlikler; duygusal süreç, bilişsel süreç ve davranışsal süreç olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Duygusal içerikli etkinlikler: Bireyler problem çözme sürecini yaşarken duygusal etkinlikler bireylerin, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözmede hangi davranışın gösterilmesi gerektiğini algılayabilmek için daha çok bireyin problemlere duygusal bakış açısını değerlendirmek gerekir. Duygusal etkinlikleri etkileyen ana değişkenler şu şekilde sıralanabilir: Duygusal baş etme

yöntemleri, duygusal uygulama esnasında tesirli ve destekleyici etkenler, davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının karşılıklı olarak bir biriyle ilişkisi ele alınabilir. Problem çözme sürecinde ele alınan bir diğer etkinlik ise bilişsel etkinliklerdir. Problem çözmede etkili bir yeri olan bilişsel etkinlikler, sorun çözmede üç ana etkenden etkilenmektedir. Bu etkenler, bilişsel baş etme yöntemleri, bilişsel süreçler yardımıyla davranışların düzenlenmesi, bilişsel süreçlerin bilinçli denetlenmeleri olarak ele alınabilir. Problem çözerken en son ele alınacak etkinlik ise davranışsal etkinliklerdir. Problemleri çözme süreci hakkında davranışsal beceriler çokça karmaşık, geniş ve yaygındır. Buna bağlı olarak davranışların dört ana maddeden etkilendiğini söyleyebiliriz: Daha önce hiç denenmemiş davranışlar, önceki davranışların problemin çözümünde etkisiz olmalarının nedeni, davranışların problemin çözümünde yararlı sonucu, kişinin çabası ve sabrı davranışı şekillendiren faktörlerdir (33).

2.2.3. Problem Çözme Basamakları

Problem çözmek yaygın, karmaşık bir süreç olduğundan, araştırmacılar bu durumun çok yönlü aşamalara ayırarak incelenmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir. Literatür araştırıldığında, bütün problemlerin çözümü için faydalanılabilecek tek bir yöntem olmadığına dikkat çekilmiştir. Birçok araştırmacının problemin çözümü ile ilgili etapları değişik biçimlerde kategorize ettikleri görülmüştür. Senemoğlu (29), genel olarak problem çözerken çokça kabul gören basamakları şu şekilde belirtmiştir: Problemi anlama, problemi çözmek İçin plan yapma, planı uygulamaya koyma ve sonuçları değerlendirme. Bingham (34), problemleri çözme seviyelerini; problemi tanımlamak ve onunla mücadele etme ihtiyacını hissetmek, problemi aydınlatmak için problemin niteliğini, hangi alanları kapsadığını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, problemle ilgili çözüme götürmede yardımcı olacak bilgilerin verilerini toplamak, problemin yapısına uyumlu olacak bilgileri seçmek ve çözüm için düzenlemeler yapmak, çözüm için hazırlanmış verilerin ve problemle ilgili elde edilen bilgilerin yardımıyla birçok olası çözüm yollarını bulmak, çözüm biçimlerini değerlendirmek ve yapılması en uygun olanlar içinde çözüme en yaklaştıracak olanı seçmek, en iyi sonuca ulaşmak için çözüm yollarını uygulamak, problem çözme yöntemini değerlendirmek, olabilecek engeller için son kontrolü yapmak şeklinde sıralamıştır.

Problem çözmeye ilişkin birçok yaklaşım ve kuram geliştirilmiştir. Bunları incelemek bu konu hakkında bize daha somut bilgiler sunacaktır.

2.2.4. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

Psikoloji alanında 1950-1960' lı yıllarda Gestaltcılar, Skinner (1974), Newell ve Simon (1963) gibi araştırmacılar laboratuvar ortamında birçok deney mekanizmaları kurarak problem çözme sürecini gözlemlemişlerdir. Bu araştırmaların incelenmesi sonucunda problem çözmenin "doğru çözüme ulaşmada zihinde meydana gelen faaliyetler" şeklinde oluştuğuyla ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır (35) . Problem çözme kavramı 1960-1970 'li yıllarda "psikolojik uyum "olarak yeni bir boyut kazandırılmış, kavramın bireysel psikolojik süreçlerine dikkat çekilerek kavram kişisel ve sosyal anlamda ele alınmıştır. Buna bağlı olarak John Dewey'in Yansıtmalı Düşünce Kuramı, Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı, Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı, Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli, Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı, Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme, Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme gibi problem çözme kavramına ilişkin birçok farklı ve kendine özgü açıklamaları bulunan kuramlar meydana gelmiştir. Aşağıda bu kuramlara ilişkin bazı açıklamalarda bulunulmuştur.

2.2.4.1. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'in problem çözme görüşüne göre hayattan beklenenlerin gerçekleşmemesinden, olumsuzluklardan ve tutarsızlıklardan ya da kuramların bizi çözümsüz durumda bırakmasından kaynaklanan sorunlar daha çok öğrenmeye, eksik olan bilgimizi arttırmaya, tecrübe edinmeye ve gözlemlemeye davet eder. Sorun çözme bir dünya görüşüdür, bir 'sağ kalma sorunudur'. Bütün organizmalar hayatta var oldukları sürece durmaksızın sürekli sorun çözme ile uğraşmaktadırlar. Popper'e göre, yaşamak her şeyin üstünde başlı başına bir sorun çözme sürecidir ve toplumlar da sorun çözmeye uygun ve elverişli olmalıdır. Popper, toplumları sorun çözücü teşkilatlanmalar olarak görmektedir. Popper soyut, eleştirel, yoruma açık, sanatla ilgili, toplumsal, politik alanlarda karışık problemlerin, bireylerin karşılıklı olarak eleştirel bir yaklaşımla kademeli olarak çözülebileceğini savunmaktadır (36).

Problem çözmeye çalışırken sorunu tanımlamaya çalışmak, onun bir kısmını sezinlemek, altta yatan sebepleri tanımak ve aralarındaki mantık örüntüsünü anlamlandırmak demektir. Popper'a göre bilimsel açıdan sorunların güçlüklerinin ortadan kaldırılması da, sorunların zorluklarını ortadan kaldırmaya çalışırken başarısız olunması da problem çözümünü pozitif yönden etkilemektedir (37).

2.2.4.2. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Beyin fırtınası yöntemini sorun çözmede ilk olarak ele alan Osborn'a göre yapıcı ve sonuca ulaştırıcı problem çözme süreci; problem bulma, fikir bulma, çözüm bulma olarak değerlendirmektedir. Sorun çözme aşamalarını değerlendirecek olursak;

Problem Bulma: Karşılaşılan sorunun anlaşılmasını, tanımlanabilir olmasını ve hazırlığı gerektirir. Bu sorunu tanımlama, onu zor bir karışıklıktan, anlaşılmazlıkların içinden çıkarmaya ilişkin yapılan hazırlık ise problemin çözümünde gerekli verilerin toplanmasını ve çıkarım yapma işlemlerini kapsar.

Fikir Bulma: Anlamlandırılan soruna dair birçok farklı düşünce yaratmayı ve fikir geliştirmeyi kapsar. Bu konuda oldukça çok sayıda fikir yaratmak demektir. Sorunu sağlıklı bir şekilde çözmek için uygulanabilir duruma getirilen düşünce meydana gelen fikirleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek doğru sonuca ulaştıracak en uygun sonucu seçmektir.

Çözüm Bulma: Herhangi bir konuda karşılaşılan sorunu değerlendirme ve seçme aşamasından meydana gelir. Değerlendirme birçok çözümün denenmesi ve ya diğer bir yolla denetimden geçirilmesidir. Kabul edilen çözümü seçtikten sonra, bu zorluğu ortadan kaldırma şeklini başka bir yöntemle çözenler ile karşılaştırmayı ve onu en son çözüme bağlamayı kapsar. Yaratıcı problem çözme süreci bir fikirle sona ermez. Problem çözmede henüz yeni bir başlangıç yapılmış olur. Yapılan çalışmalar sonucunda üretilen fikirlerden en etkileyici olanı dikkatle seçilerek, sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; içinden çıkılması zor durumlar ve yaşam şartları ulaşılmak istenen en mükemmel çözümleri engeller. Buna bağlı olarak yeni bir sorunla karşı karşıya kalınabilir. Böyle bir durumla karşılaşınca yeniden en baştaki deneyimlenen

sürece dönerek sorunu yeniden tanımlamak gerekir. Böylece yeni fikirler üretmek ve yeni değerlendirme ilkelerini ortaya koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (37).

2.2.4.3. Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli

Yaşam şartlarında insanın her şeyi doğrudan kendisinin yaşayarak öğrenmesine gerek olmadığını savunan Bandura, diğer insanların yaşarken deneyimlediği olayları gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Böylece bireylerin, sorun çözme yeteneklerini, başkalarını gözlemleyerek onların yaşam becerilerini taklit ederek kazandıklarını belirtmektedir. Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların hayatını yaşarken problem çözmede sahip oldukları yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının ve bakış açılarının, problem çözme becerilerini algılamalarında, gösterecekleri baş etme gayretlerini etkileyeceği kabul edilmektedir. Bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü, belirli sorunlarla baş etmeyi deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde bireysel yeterliliklerini algılamaları davranışsal tercihlerini etkilemektedir (38).

2.2.4.4. Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrose, problem çözme aşamasında insanın duygularının da yer aldığı beş aşamalı bir metodun olduğunu savunmuştur (39). Bu metoda göre meydana gelen davranışın değiştirilebilmesinde bu hareketin asıl altında yatan duygu ve düşüncenin ortaya çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşıma göre önerilen sorun çözme metotlarının aşamaları şunlardır:

Problemi Tanımlama: İlk bölümü oluşturan bu aşamada yetişkin bireyin ergene sadece neler olduğunu sorması, ergenin ifade ettiklerini dikkatlice dinleyecek kadar sabırlı ve sakin olması gerekmektedir.

Duyguları İfade Etme*:* Bu durumda ergenin söz konusu olay hakkında ne hissettiğini söylemesine izin verilmelidir. Yetişkinler durumlar hakkında ergenlerin duygularını tanımalarına ve sözcüklerle bunları ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Olumsuz İnancı Bulmak: Ergenin rahatsızlık hissettiği soruna neden olan, sorunun asıl altında yatan sorunla ilgili inançlar, düşünce süreci anlamlandırılıp tam olarak keşfedilmelidir.

Olumlu İnancı Bulmak: Olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek için bazı ilkelerden faydalanılabilir. Bunlar doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç kategoride incelenebilir.

Geleceği Zihinde Canlandırmak: Negatif düşüncelerini pozitife dönüştürebilen kişi, bundan sonra artık bu yeni bakış açısıyla sorunu tekrar ele almalı ve gelecekte olacak durumları bu bakış açısıyla hayal etmelidir (40).

2.2.4.5. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Problem çözmede, organizmanın bu duruma göstermiş olduğu davranışlardan soruna çözüm getiren davranışların hangisinin tatmin edici olduğunun, sınama-yanılma yoluyla öğrenildiği kuramdır. Problem çözmede sınama-yanılma yolu, genel olarak anlamlı ilişki örüntüleri olmayan karşılaşılan problemlerin çözümünde ya da sorunla ilgili ön bilgilerin tam olarak anlaşılmadığı durumlarda makul bir yöntem olarak kullanılabilir (41).

2.2.4.6. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Köhler, yaptığı deneylerde kullandığı bir şempanzeyle vardığı sonuçlarda, sorunun çözümünün kademeli olarak gelişen bir deneme-yanılma yolu değil, hiç hesaplanmadan gelişen olaylar bütünü olduğunu gözlemlemiştir. Şempanzenin, karşılaştığı problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemle tekrar karşılaşınca birkaç basit hareketle sorunu çözmesi önemli bir noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucunda görülmüştür ki, problem çözmede önemli üç özellik vardır; beklenmedik bir anda oluşu, bir kez keşfedildiğinde aynı şekilde tekrar edilmesi ve benzer yeni bir durumda uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması, karmaşık öğrenmenin iki etaptan oluştuğunu göstermiştir. İlk etap sorun çözülür; ikinci etapta ise çözülen sorun hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durumla karşılaşılırsa tekrar çağrı yapar (42).

Problemin çözümünde iç görünün önemli bir yeri vardır. Çoğunlukla daha önce planlanmadan ani bir pırıltı çözümü getirir. Buna bağlı olarak, eğer özel bir çalışma, dikkatli bir hazırlık ve adım adım çabalar karşılığında bir problemi çözüme ulaştıramadıysanız, bir süre durup problemi düşünmek ve daha sonra yeni bir bakış açısıyla yeniden probleme yönelmek akıllıca olabilir. Kimi zaman bir sorunun detaylarına zaman ayırdığımız için çok belirgin bir şekilde ortada halledilmesi gereken bir olayı bile gözden kaçırabiliriz (43).

2.2.5. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

İnsan yaşamında problem çözme karmaşık ve çok farklı yönlerden düşünmeyi gerektiren bir psikolojik süreçtir. Bu olağan süreci; sahip olunan zekâ, algılama gücü, kişisel yetenekler, farklı yaklaşımlar, tutumlar ve değerler, geçmişte meydana gelen yaşantılar, deneyimler, aile yaklaşımları, yaratıcı düşünce gibi birçok unsur etkiler. Tüm bu faktörler, bireyin hayatında problem çözme sürecinde birçok şekilde rol oynar. Buna bağlı olarak aşağıda problem çözme sürecini etkileyen bazı faktörler açıklanmıştır.

2.2.5.1. Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler

Tecrübe olarak da adlandırabileceğimiz geçmiş yaşantılar ve deneyimler problem olarak görülen engellerin kaldırılmasını etkileyen önemli bir faktördür. Geçmiş yaşantısında karşılaşılan sorunla baş etme hallerinde kişilerin sorunları çözmede başarılı ve ya başarısız deneyimleri onların meydana gelen yeni problemler karşısındaki tutum ve davranışlarını etkileyecektir. Kişi önceki yaşantısında deneyimlediği problem karşısında edindiği baş etme yöntemiyle başarıya ulaşmışsa benzer durumlarda aynı yöntemi kullanmaya devam edecek, başarısız olmuşsa daha farklı bir çözüm yöntemi geliştirmeyi ve uygulamayı deneyecektir (40).

Kasap (44)'ın yaptığı bir araştırma sonucunda; ergenlerin problem karşısında elde ettiği olumlu sonuç ile problem çözme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukluk dönemini yaşarken farklı hayat tecrübeleri edinme fırsatı sağlanmış, bilinçli olarak karşılaştığı değişik problemleri çözme fırsatı verilmiş ve bir davranışın olumlu olmasını kuvvetlendiren uyarıcıyı almış çocukların, problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini gözlemlemiştir.

Böylece problem çözme konusunda olumlu tutum geliştiren ergenlerin problem çözmede gösterdikleri başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.5.2. Kişilik Özellikleri

Kişilik, Bir kimseye yakışan ona özgü belirgin özellikler, kişinin manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyetine bağlı içsel özellikleri ve diğer bütün insanlarla arasında farklı unsurların oluştuğu temel değişkenlerdir. Birey, kendine özgü kişilik yapısı nedeniyle çevresinden farklı bir şekilde etkilendiği gibi, çevreden aldığı uyaranlara karşı herkesten farklı kendine has yanıtlar ve tepkiler verme eğilimindedir (45).

Olaylar karşısında verdiği kendine özgü tepkiler ve gösterdiği davranışlar yönünden değişiklik gösteren bireyin şahsi özelliklerine bağlı olarak problem çözme yöntemleri de farklılık gösterecektir.

Kişisel farklılıklar ve bireysel özellikler bakımından; azim, kendine güven, kişisel teşebbüs, yaratıcılık, kendini kabullenme, sorumluluk duygusu, tarafsızca bir fikir sahibi olabilme, korkuları ile baş edebilme ve kişisel gayreti gibi özellikleri, kabul görmektedir. Kişinin problemler karşısında doğru yolu bulma verimliliğini bire bir etkileyerek, problemlerle yüz yüze gelmede içsel bir kuvvet ve esneklik kazandırdığı reddedilmez gerçek olduğu uzmanlar tarafından kabul görmektedir (30).

Problem çözme ve özgüven arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Karşılaştığı problemlerin çözümü için ergenin diğer insanlardan yardım istemesi yerine bu sorunlarla baş etme yolları yaratması ve problemlerin istenildiği gibi çözümü sırasında bilgi ve yeteneklerini kullanma fırsatını yakalaması bu konuda cesaretlendirilmesi; problem çözme becerisine, öz saygı ve özgüven kazanmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (30).

Öz güveni yüksek olan ergenler problemleri anlamlandırmaya, kabul etmeye ve problemlerle mücadele emek için girişimde bulunmaya daha yatkın olup problemleri çözmede daha verimlidirler. Ergenleri problem çözme sürecinin dışında tutmak, onun kendini çaresiz hissetmesine ve öfkeli olmasına neden olur. Buna bağlı olarak özgüveni yüksek ergenlerin problemlerle birebir baş etmesi hususunda sürecin dışında değil, özellikle çözüm bulmada aktif olması sağlanmalıdır (46).

Problem çözme uygulamaları, bireyin problem çözmede kendini başarılı olarak algılamasını sağlar. Bazen kişinin hayatında kendini problem çözen biri olarak algılaması bile yeteneklerini arttırabilir. Buna bağlı olarak ergenlerin, zorluklar karşısında cesaretleri kırılınca yılgınlığa kapılmamaları için onları teşvik etmek önemlidir (47).

Problem çözümüne ilgiyi arttıran bir yaklaşım olarak başkalarına karşı sorumluluk duymak da desteklenmesi gereken bir duygudur. Sorumluluk duygusu, insanı sorunlara karşı daha anlayışlı, duyarlı ve karşılaşılan problemler için çözüm bulma ihtiyacını daha şiddetli hisseder duruma getirir. Özellikle kişiler arası problemlerin çözümü, birçok defa diğer insanlara karşı hissedilen sorumluluk duygusu sahibi olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Bir kişiye veya gruba yönelen duygu akımı, problemi büyütür ya da küçültür. Bir kimsenin, başka birine tesir etme durumunda olan kendi davranışını düşünerek hareket etmesi ileri düzeyde bir olgunluğa işarettir ve sosyal problemlerin istenilen düzeyde çözümünün en hassas yönüdür (30).

Kendini kabullenmiş bir bireyin ise, sorunlarla karşılaştığında onları teşvik edici unsurlar olarak algılama olasılığı diğerlerine göre daha yüksek olup, sorunlarla baş etmesi ve çaba sarf etmesi daha çok söz konusudur. Ayrıca bu kişiler, başkalarının problemlerine karşı daha duyarlı olacaklardır (30).

2.2.5.3. Duygu ve Düşünceler

Yaşam boyunca insanlar, kendi hal ve hareketleriyle başkalarının duygularına tesir etme kapasitesine sahiptir. Sorun çözme yeteneklerine sahip olan kişiler, bilinçli olarak bu kapasitelerini bir problemle karşılaştıkları zaman kullanırlar. Kişiler arası sorun çözme anında taraflar, hem kendi bireysel duygularını hem de muhatap oldukları kişilerin duygularını tanımalı ve uygun tepkiler geliştirmelidir. Buna bağlı olarak bireyler arasında sorunların çözümünde duygular bire bir etkindir. Kişiler problem çözmeden önce; endişe, üzüntü, stres, asabilik ya da engellenme duygularını yaşarken bu hislere rağmen probleme çözüm yolları buldukları zaman; mutluluk ve rahatlama gibi duygular hissederler. Kişinin daha çok sorunlarla karşılaştığı zaman yaşadığı yoğun öfke ve stres durumu kişiyi olumsuz yönde etkileyerek, problemin

çözümünden uzaklaştırır. Duygularını kontrol edebilen bireylerin problem çözmede daha başarılı oldukları düşünülmektedir (40).

Problem çözmede etkili olan bir diğer yetenek de düşünce becerilerini kullanarak sorun çözmektir. Bu yöntem kişinin duygusal gelişimine yardımcı olabilir. Çocuklar 4 yaşından itibaren bir sorunla başa çıkmada alternatif yollar bulma becerisine sahiptirler. Sorun çözme taktiklerinin kullanılması davranışlarda değişim ve çocukların arkadaşlar arası ilişkilerini geliştirebilir. Davranış adaptasyonuna ve iyi bir arkadaş ilişkilerine sahip olmanın çocuğun duygusal gelişimine etkisi vardır (48). Sorunlara yönelim hususunda olumlu veya olumsuz yaklaşım da problem çözmede önemli bir yere sahiptir. Sorunlarla, herkesin faydalanabileceği şekilde baş etme yöntemleri keşfetmenin önündeki en önemli engel, bireylerin sorunlar karşısındaki olumsuz yönde hareket etmeleridir. Olumsuz yönelim; sorunlarla ilgili negatif düşünceleri, olumsuz görüşleri, inançları ya da tutumları içerir. Bireyin yaşanılan sorunlar karşısında ‘ben yapamam’, ‘bu sorun beni aşar’ şeklinde negatif düşünceler yerine, ‘ben çözebilirim’, ‘ben yapabilirim’ diye olumlu düşüncelerle motive olup soruna yaklaşması gerekmektedir (40).

2.2.5.4. Yaratıcı Düşünce

Yaratıcılık konusunda, ilk çalışmaları kuran Guilford, bu iki tanım arasındaki mantıksal ilişkiye dikkat çekmiştir. Yaratıcı düşünce yeni fikirler bulma, sorunla karşı karşıya kalınca yeni yanıtlar üretme gereğini ifade etmektedir (37).

Buna bağlı olarak problemi çözülmesi gereken engel ya da karşı karşıya olunan tehlike olarak iki farklı yönden ele alarak çözüm geliştirmek mümkündür. Analitik düşünce, eleştirel ve yaratıcı düşünce, yapıcı sorun çözme süreci için önemli ve zorunlu olan başlıca üç düşünce tarzıdır. Yaratıcı problem çözmede ‘fikir üretme, problemi algılama ve uygulamaya geçmek için plan yapma olarak sınıflandırılacak üç temel adım izlenmektedir. Yaratıcı faaliyet, bir zorluk, ısrarlı, geleneksel olmayan, yenilik ile karakterize edilen özel bir sınıf problem çözme faaliyeti ile birlikte olacaktır (49). Yaratıcılık, bireyin orijinal bir problemle karşı karşıya geldiğinde baş etme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte sorunlara karşı oluşan gerçek sonuçlar bir yanıt, bir fikir ve bir çözüm olabilir. Yaratıcı düşünce tarzı,

kişinin hayatında olmasını istemediği bir şekilde meydana gelen bireysel ve çevresel ortamların sebep olduğu problemlere orijinal çözümler bulur (50).

2.2.5.5. Anne-Baba Tutumları

Toplumlara ve kültürlere göre çocuk yetiştirmek farklılık gösterebildiği gibi, bir arada yaşamaya çalışılan bireyler arasında da bazen farklılık gösterebilir. Her toplumun ve her sosyo-ekonomik grubun; kendine özgü kültürüne, yaşadığı hayat felsefesine ve sahip olduğu değerler sistemine, sahip olduğu bakış açılarına göre ödül ve ceza anlayışı ile çocuklarını yetiştirdikleri söylenebilir (51). Burada çocuk yetiştirmede üç temel tutumdan bahsedebiliriz. Bunlar; çocuk yetiştirmede eşitlikçi ve demokratik anne-baba tutumu, olaylar karşısında aşırı koruyucu ve müdahaleci anne-baba tutumu ve aşırı otoriter ve baskıcı anne-baba tutumu. Bu tutumları tek tek ele alacak olursak;

Eşitlikçi ve demokratik anne-baba tutumlarıyla yetişmiş bireylerin; güven duyguları temel olarak gelişmiş, düşüncelerini rahatlıkla çekinmeden söyleyebilen, girişimci, hayat karşı sorumluluk alabilen, kendisine ve karşılaştığı insanlara karşı saygılı, sorun çözmede becerisi gelişmiş, kendini geliştirmeye, yetiştirmeye ve yaratıcı fikirler üretmeye eğilimli bireyler oldukları söylenilebilir. Çocuğun gelişiminde aşırı koruyucu ve müdahaleci anne-baba tutumlarıyla yetiştirilen çocukların ise; sürekli olarak yetişkinin savunma ve gözetlemesini arayan, öz güvenleri zayıf, sosyal olmayan, sorumluluk almaktan kaçınan, yapmakla sorumlu oldukları işleri başkalarının yapmasını bekleyen, zayıf-silik kişilik gösteren bireyler oldukları söylenebilir. Otoriter ve baskıcı anne-baba tutumuyla yetiştirilen kişilerin kolay boyun eğen, her şeye katlanmak zorunda olduğu hissini taşıyan, korkak, otoriteye karşı çekingen, kendinden istenileni fazlası ile yerine getiren, kendinden daha güçsüzlere ve düşkünlere karşı saldırgan, kural tanımayan bir kişilik yapısına sahip olabilecekleri söylenilebilir (51). İlgili alan yazını incelendiğinde, eşitlikçi ve demokratik anne-baba tutumlarının bireylerin problem çözme becerisinin gelişimini desteklediği görülmüştür. Bu anne baba tutumunda ebeveynler, çocuğun ailesi içinde özgürce gelişmesine, kendine özgü yeteneklerini en üst düzeyde ortaya çıkarmasına yardımcı olur, aile içinde çocuğuna eşit haklar tanır, fikirlerini ifade etmesine fırsat verir, ona koşulsuz sevgi ve ilgi gösterir, olumlu model olur, sorunlarını çözmesinde

rehberlik eder, destek verir. Aile ortamına ait tüm bu özellikler, bireyin yaratıcılığını olumlu yönde destekleyen ve problem çözme becerisini geliştiren aile özellikleridir. Çocuk yetiştirirken anne-baba tutumları, çocuğun kendi kimliğini oluştururken ve problemlerini çözebilmesi noktasında çok büyük öneme sahiptir. Ebeveynler yetiştirdikleri çocuk için uygun model olmanın yanında, çocuğun yetişkin hayatına hazırlanmasına olabildikçe yardımcı olacak şekilde çevresini düzenlemeli, problem çözme becerisini kazanması, edindiği bu yetenekleri kullanması ve bu beceriyi yaşamın diğer alanlarına genelleyerek bir hayat tarzı oluşturmasında yardımcı olmalıdır. Ebeveyn bunun için yeni öğrenme deneyimleri meydana getirecek uyaranları vermeli, çocuğunu tecrübe konusunda cesaretlendirmeli, teşvik etme ve destekleme konularında istekli olmalıdır. Merak etme duygusunu, araştırmacılığı, yaratıcılığı ve eleştirel bakış açısını gerektiğinde kullanarak çok yönlü düşünebilmesi konusunda çocuğuna model olarak rehberlik edebilmelidir (36).

Problem çözme süreci anne-babadan tamamıyla bağımsız da düşünülmemelidir. Çocuklar ve gelişme çağındaki ergenler, daha karmaşık ve anlaşılması zor problemlerin çözümüne geçmelerinin sağlanabilmesi için ebeveynleri ile destekleyici bir ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Eğenlerin sorunlarını çözebilmeleri için gerekli olan çerçevenin sağlanması, ama müdahale edilmemesi gerekmektedir (47). Ayrıca yukarıda belirtilmiş olan etkenlerin haricinde problem çözmeyi etkileyen başka unsurlarda vardır. Örneğin zekâ da bu faktörlerden biridir. Birey ne kadar zekâya sahip ise, problem çözmedeki gayreti ve başarısı o kadar fazla olacaktır. Aslında, problem çözme yeteneğine bakıldığı zaman zekânın bileşenlerinden biri olduğu görülmektedir. Zekâ testlerinde, çözülmesi istenen birçok standartta bunun belirgin olduğu saptanmıştır (27). Sorun çözmede bir diğer unsur da güdülenmedir. İnsanlar problemleri çözmek için eyleme yönelmelidir. Yapılacak olan eylemin gücü ve yönü belirlenerek belirli bir sıraya koyulmalı ve işlem yapılmalıdır. Aksi takdirde düşünceleri amaçsız olacak, buna bağlı olaraktan çözüme ulaşamayacaklardır. Güdülenme düşünceyi yönlendirir, böylece sadece karşılaşılan problemin amacına ilişkin olan düşünceler üzerinde durulur. Güdülenme, düşünen kimsenin işe koyulmasında ve problemin çözümüne ulaşmak için toparlamasında yardımcı olur. Güdülenmiş insanlar bir kez problemle karşılaştıktan sonra, çoğunlukla onun çözümü için kendinden motive halindedirler. Problemlerin çözümlerinden doyum sağladıklarında da, bundan sonra problem çözme için genel bir güdülenme yöntemi

geliştirebilirler (27). Bir başka yönden güdülenme ve duygusal uyarılma düzeyi problem çözme sürecini etkiler.

En iyi performans gösterdiğimiz problem çözmede bile verilen tepkiler ortalama bir uyarılma düzeyinde olabilir. Karmaşık problemleri çözmek için duygularımızı sıklıkla izleyebiliriz. Karşılaşılan problemin çözümü karmaşıklaştıkça duygularımızı, gösterdiğimiz performansımızı bozmayacak derecede kontrol etmemiz oldukça zorlaşabilir. Genel olarak kişisel gayretimizi bir problemi çözmeye güdülemek için aşırı olmayan bir uyarılma oluşturmamız gerekebilir (43). Dolayısıyla daha çok problem çözmede etkili olan bu gibi faktörler ergen bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmede önemli bir yere sahiptir. Söz konusu problemlere kısaca değinecek olursak;

2.2.6. Ergenlik Döneminde Yaşanan Sorunlar

Ergenlik genellikle 11-12 yaşlarında başlayıp onlu yaşların sonuna doğru son bulan ya da yirmili yaşların başına kadar bir gelişim ile birlikte yayılım gösterse de ergenliğin kesin bir başlama ve sona erme zamanı yoktur. Ergenlik, insan yaşantısı içinde genel bir zamana hatırlatmada bulunan kültürel bir ifade olarak düşünülebilir (9).

Ericson'a göre ergenin geçirdiği bu dönem "kendini ve toplumdaki rollerini tanıdığı" buna bağlı olarak "rol karmaşası" ile karşılaştığı bir dönemdir. En çok gerginlik yaşadığı durumlar ise beden imgesi, okulda gösterdiği akademik başarısı, yaşadığı aile, kardeş, arkadaş ilişkileri; karşılaştığı mali problemler, ileride seçeceği mesleği ve gelecek kaygısıdır (52). Ergenlik dönemi içerisinde bulunan lise öğrencileri arasında, özellikle endişe ve korku, yalnızlık, utangaçlık, yas tutma, depresyon ve intihar eğilimi gibi fark edilmesi zor duygusal ve ruhsal sorunlara sıklıkla rastlanır.

Yetişkinliğe geçişte, biyo-psiko-sosyal açıdan önemli bir evrede bulunan ergenin, bu dönemi rahat ve zarar görmeden atlatabilmesi için anne, baba ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Başta eğitim programı olmak üzere, yöneticileri ve öğretmenleriyle özellikle okulun bu hususta çok önemli bir rolü vardır. Okul, ergen bireyin içinde yaşadığı duruma uyum sağlama ve karşı karşıya

kalınan güçlükleri çözmede üstlendiği sorumlulukların yanı sıra öğrencinin aile ve arkadaş çevresi ile olumlu ve yapıcı ilişkiler geliştirmesine de yardımcı olur (53) . Ergenlerde önemli bir yere sahip olan akademik başarı, eğitim hayatında bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Eğitim-öğretim kurumlarında akademik başarı, belirli bilgi ve becerilerin kazanılması ve çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ifade edilmesi olarak tanımlanmakta ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (54). Eğitim-öğretim sürecinde akademik başarının yüksek olması genelde istenen ve beklenilen bir durumdur. Bu nedenle düşük akademik başarının nedenleri, sonuçları ve nasıl geliştirileceği üzerinde dikkatle durulmalıdır. Düşük akademik başarı, öğrencinin kişisel becerilerinin yanı sıra yaşam koşulları ve sosyal etkileşimlerinden de etkilenebilmektedir. Akademik başarı ile başarıya dönük algılayış, kendine güvenme, motivasyon, ruh sağlığı sorunları, ebeveynin eğitim durumu, ebeveynin zararlı alışkanlıkları, ebeveyn takviyesi, ailenin ekonomik durumu gibi pek çok değişken arasında ilişkiden söz edilmektedir (55), (56). Okulda, akademik açıdan zorlanan birçok öğrencinin yaşamının diğer alanlarında da öğrenme süreçlerini zorlaştıran risk etmenleri bulunmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin karmaşık ve stresli yaşam koşulları ile mücadele etmesi, öğrenme üzerine odaklanmasını engellemektedir (57). Akademik başarı hususunda zekâ ya da entelektüel yetenekten çok öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisinin az olması, başarı güdüsü ve başarı algısının düşük olmasından ileri gelen sorunlarla karşılaşmaları eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Bu nedenle, derse ve okula karşı ilginin asıl belirleyicileri arasında çocuğun etkileşim halinde bulunduğu sistemlerin destekleyici olması önemli bir yer tutmaktadır. Söz gelimi, aile içinde yeterli sevgi görmeyen, uygun disiplin anlayışıyla karşılaşmayan, arkadaş ortamından dışlanan veya yalnızlık duygusu ile boğuşan ve öğretmeni tarafından gerektiği şekilde desteklenmeyen bir öğrencinin akademik başarı konusunda yüksek bir güdüye sahip olması gerçekçi değildir.

2.2.7. Problem Çözmeyi Engelleyen Faktörler

Problem çözme engelleri; problem çözerken bireyin faaliyetlerini ve yeteneklerini engelleyen davranışlar, beceriler ve stratejileri içermektedir. Bazı problem çözme engellerinin içeriğinde; çözüme gerektiği gibi odaklanamama, kısır yargılamalar, alışkanlık transferi, kısır problem çözme yaklaşımı, disipline olma

çabasının olmaması, zayıf dil becerileri, algılamada birçok kısırlıklar ve katılıklar da yer alır. (49). Bu konuya başka bir bakış açısıyla baktığımız zaman problemin çözümünü engelleyen faktörleri; algılama engelleri, duygusal engeller, entelektüel engeller, ifade engelleri, çevresel engeller ve kültürel engeller olarak sıralayabiliriz. Kısaca açıklayacak olursak;

Algılama engelleri; olaylarda *görmek* istediğimizi görmek, klişeleşmiş hükümlerin arkasına sığınmak, olayları algılamayı istememek, problemi geniş bir perspektif içinde görememek, sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi kuramamaktan kaynaklanmaktadır.

Duygusal engeller; yaşarken hata yapmaktan çekinmek, beceriksiz görünmekten korkmak, sabırsızlık, korku ve endişeler, risk ve sorumluluk almaktan kaçınmak, düzen ihtiyacı, meydan okuyamama ve mücadeleci olamamaktan kaynaklanmaktadır.

Entelektüel engeller; problem çözme sürecini bilememek, düşünürken yaratıcı ve esnek olamamak, metodik olamamak, gerekli ve doğru bilgiyi kullanmada yetersizlikler bu engeli yaratır.

İfade engelleri; iletişime bağlı, bilgi alış-verişine takılan engeller. Kelimeleri, dili, şekil, sayı ve sembolleri kullanmadaki yetersizliklerden kaynaklanan bir engeldir.

Çevresel engeller; kişiyi rahatsız edici bazı fiziki koşullar, gerekli uzman desteğinin olmaması, zaman baskısı ve stres, yetersiz haberleşme ağının olması gibi sebepler sorun çözmeyi engelleyen faktörlerdir.

Kültürel engeller; bireyin değişikliğe direnmesi, duygu ve sübjektif görüşleri güvenilmez bulması, insanı rahatlatacak bazı fantezi ve esprilerin gereksizliğine inanması gibi problem çözmede engel yaratacak etkenler kültürel engeller faktörünü oluşturmaktadır (36).

Bir başka bakış açısıyla problem çözmedeki bazı engelleri Cüceloğlu karşılaşılan sorunu çözmede özetle iki güçlükten söz etmektedir. Bu engellerden ilki, daha önceki deneyimlerimizin bize öğrettiği ‘işleve takılma’ ve ikincisi ise çözüm olarak daha önce işe yaramış olan belirli bir yönteme bağlanma olarak ifade

edilebilecek ‘zihinsel kurgu’ dur. İlk engeli açıklayacak olursak önceki deneyiminden çantanın kitap taşımak üzere bir işlevi olduğunu öğrenen bir kimse yaratıcılığını kullanıp, çantayı başka amaçlarda değerlendirememektedir. Mesela otobüs beklerken üzerine oturabileceği bir sandalye olarak kullanmayı düşünememektedir. Çünkü çantanın sabit işlevine takılmıştır. Zihinsel kurgu ise benzer problemlere farklı çözümler üretmeyi engellemektedir, burada da sürekli daha önce kullanılmış olan yönteme yönelme söz konusudur (58). Bu konuda problem çözmenin başka yolları da öğrenilmelidir. Öğrenme, bir dereceye kadar nesnelere doğru işlev yükleme sürecidir. Çocuklara, bir kaşığın doğru işlevinin vurmak değil karıştırmak olduğunu öğretiriz. Ama problemleri çözebilmek için gerektiğinde, bir nesnenin tamamen farklı bir amaçla kullanılabileceğini görebilecek kadar açık görüşlü olmalı, işleve takılmamalıyız ve çocukları da bu yönde eğitmeliyiz (59).

2.2.8. Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Taylan (60), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak; öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmiş sosyal programların birinci sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ferah (61), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik başarı ile ilişkili olup olmadığını incelemiş ve çalışmanın sonunda anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Merkezi sınav ve ön kayıt sınav sistemi ile üniversiteyi kazanmak orta öğretimdeki akademik başarı ile doğru orantılı olduğundan Ferah’ın yaptığı çalışma bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Hisli (62), “Almanya’dan Türkiye’ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konularında kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları

incelemiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerinin erkeklere göre problem çözme beceri noktasında kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir" (63).

Eroğlu (64), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yasları, babaların eğitim seviyeleri ve yasları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleğin düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Aydın (65), lise öğrencileri üzerinde denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iç denetim odağına sahip bireyler ile dış denetim odağına sahip bireyler arasında problem çözme becerisi açısından önemli bir fark bulamamıştır.

Düzakın (66) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı değişkenler (anne baba tutumları, okul türü, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeşler arasında sahip olduğu doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet) açısından incelenmiştir. Araştırma grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Ankara ilindeki üç Anadolu Lisesi, üç Genel Lisede yer alan toplam 836 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, babanın tutumuna göre ise farklılaştığı bulunmuştur. Annenin "demokratik" ya da "otoriter" olarak algılanması problem çözme becerisi üzerinde etkili bulunmamıştır. Ancak, babasını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin babasını "otoriter" olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Anne ve babasını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin, anne ve babasını "otoriter" olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerilerinin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Diğer değişkenlere (kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası) göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Çakır (67), yapmış olduğu araştırmada, 12–22 yas grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlilik ve geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaslar ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yas grupları arasında algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sosyo-kültürel düzey ve yas değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Yaş gruplarına göre sosyal desteğin en çok hangi kaynaktan algılandığı araştırılmış, 12–14 ve 18–22 yaslarında en fazla desteğin aileden, 15–17 yas grubunda diğer önemli kişilerden algılandığı görülmüştür. Ele alınan değişkenler cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında kızların erkek öğrencilere oranla arkadaşlarından, erkeklerin ise ailelerinden daha çok sosyal destek aldıkları görülmüştür.

Budak (68), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını bulmuştur. Problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Hamarta (69), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, benlik saygısı ve yasam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Araştırma sonucunda benlik saygısı ve yasam doyumunun probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme ile pozitif, probleme negatif yönelim, iç tepkisel dikkatsiz problem çözme stili ve kaçıngan problem çözme stili ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Brems ve Johnson (70), “Problem çözme değerlendirmeleri ve basa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık ettiğini ortaya koymuştur”(61).

Graham ve Davey (71), kaygı, sosyal problem çözme yetenekleri ve sosyal problem çözme güvenini inceledikleri araştırmasında; problem çözme sürecinde, kaygının derecesi, hem zayıf problem çözme güveniyle hem de zayıf algı kontrolüyle önemli derecede ilgili bulurlarken, kaygının derecesi ile problem çözme kabiliyeti arasında ilişki bulamamışlardır (28).

Elliott ve Godshall (72), "Üniversite öğrencinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılar arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Nezu (73), etkili problem çözücüler ile kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlar arasındaki farklı psikolojik sıkıntıları araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Öğrenciler kendilerini birbirlerine göre değişik algılamışlardır. Problem çözme becerilerinde farklılıklar vardır. Psikolojik durumlarında, sıkıntı durumlarında ve hislerinde farklılıklar vardır. Kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerde daha az depresyon ve sürekli kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özellikler görülmüştür. Etkisiz problem çözücülerde ise etkili problem çözenlerin tersi özellikler görülmüştür. Etkili problem çözenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha başarılı olarak çözümledikleri için etkisiz problem çözenlere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahip oldukları bulunmuştur. Başarılı problem çözebilme yeteneğine sahip olanların çevrelerinde çok fazla kişisel kontrole sahip oldukları gözlemlenmiştir. Eğer kişilerin problem çözme becerilerinde farklılıklar var ise psikolojik üzüntülerinde de farklılıklar olduğu ileri sürülmektedir.

Schote ve Clum (74), kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yasam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları görülmüştür.

D'Zurılla ve Sheedy (75), kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Combie ve Gold (76), çocuklarda büyüklerin söylediklerine uyma derecelerinin yüksek ve düşük olmasının, onların problem çözme yeteneğini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri yüksek olan çocukların problem çözme yeteneklerinin, büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri düşük olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle problem çözme davranışını etkileyen etmenlerden birisinin de çocukların kabul düzeylerinin olduğunu söyleyebiliriz. Çocuğun büyüklerin söylediklerine boyun eğmesi onu araştırmacılıktan uzaklaştırmakta ve hep hazıra yöneltmektedir. "Aç insana balık vermeyip, balığı nasıl tutabileceğini öğretmeliyiz" diyen Çin atasözünde olduğu gibi, çocuğun karşılaştığı her problemi çözmek yerine, onun problemini kendi başına çözmesine yardımcı olunmalıdır. Çocuğun araştırmaya yöneltilmesi, karşılaştığı problemi kendi başına çözmesi sağlanabilir.

Phillips, Pazienza ve Fenin (77), Problem çözme konusunda bireysel farklılıkların önemini vurgulamıştır. İki yüz üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, kendilerini problem çözme konusunda "başarılı" olarak algılayan öğrencilerin, problemli durumlar karsısında kaçınma yerine yaklaşımcı bir tarz takındıkları, kişisel kontrol duygusu yasadıkları ve problem çözme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir.

Bu grup, kendilerini "başarısız" olarak algılayan gruptan, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (78).

Wenz ve arkadaşları (79), "ortaokuldaki ergenlerin stresi, sosyal desteği ve uyumu" adlı araştırmalarında; aile dışındaki kişilerden gelen problem çözme desteği, ergenin okula bağlılık seviyesi üzerindeki öğretmenin ve kuralların etkilerini değiştirebilmektedir sonucuna varmışlardır.

Yapılan birçok araştırmada da görüldüğü gibi ergenlerin sorun çözme becerileri ile ilişkili farklı sebepler söz konusudur. İletişim becerilerinin de sorun çözmede önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ergenlerde iletişim becerileri incelendiğinde problem çözmede etkili olabilecek bir faktör daha belirginlik kazanacaktır.

2.3. Ergenlerde İletişim Becerileri

2.3.1. İletişimin Tanımı

Günümüze kadar iletişim kavramı, kendi içinde çok farklı disiplinler üzerinde çalışan bilim insanları tarafından çok yönlü olarak tanımlanmıştır. Örneğin fizik alanında çalışma yapan bilim insanları, iletişim ile ilgili çalışmalara bilgi kuramı açısından; sosyal bilimci bilim insanları kültürün meydana gelmesi ve gelecek nesillere aktarılması ile ilgili açıdan; sosyal psikologlar kişiler ve toplumlar arası ilişkiler ve etkinlikler açısından iletişimi değerlendirirken; dilbilimciler ise dilin iletişim sürecindeki yeri bakımından konuya yaklaşmaktadır. Buna bağlı olarak iletişim, sosyal psikoloji bakışı açısından, ergen iletişiminin söz konusu olduğu kişiler arası iletişim olarak belirginlik kazanmaktadır.

Türkçe sözlükte iletişim, duygular, düşünceler veya bilgilerin düşünülebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, komünikasyon şeklinde tanımlanmaktadır (5). Başka bir tanımda iletişim; canlı varlıklar arasında toplumsal ve bireysel etkileşimi, iletiler yardımıyla dinamik kalmasını sağlayan bir süreç olduğu gibi, ayrıca karşılıklı duygu, düşünce, his ve bilgilendirmelerin değişimi olarak da tanımlanmaktadır. Kısaca iletişim; iletilen bilgilerin gönderici ve alıcı tarafından anlaşılması ve aktarılması sürecidir (80). İnsanoğlunun karşılıklı olarak nesneler, hadiseler ve olgularla ilgili dönüşümleri haber veren; bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran; aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan aynı duyguları taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum içinde yaşarken meydana gelen tutum, yargı, düşünce ve duygu etkileşimine iletişim denilmektedir (4). Bir diğer tanımda İletişim; bilgi ve düşüncenin herkesçe benzer şekilde ve benzer bir bakış açısıyla anlaşılır olması ya da kişiler tarafından anlaşılır hale getirilmesi, paylaşılması ve karşılıklı etkileşimin sağlanmasıdır (81). Başka bir yönden iletişim, "simgeler aracılığı ile bilgilerin, fikirlerin, hislerin toplanıp aktarılması ve alışverişinin ortak ve değişik zaman ve mekân boyutlarında gerçekleştirilmesidir" (82). İletişim insanların kendi aralarında tesir etme ve karşılıklı etkilenme yoludur diyebiliriz. Düşünsel, fiziksel, duygusal, tutumların, davranışların

ve toplumsal kişiliğin sözlü veya sözsüz olarak kişi ve ya kişilere, toplumlara aktarılmasına da iletişim diyebiliriz. (83).

İletişimin üç önemli unsuru vardır, bunlar; "mesaj, gönderici ve mesajı alan olarak adlandırılabilir. Bu unsurlar bilginin, deneyimin, duyguların, görüntü veya sesin iletilmesi ve işlenmesi sürecidir" (84).Genel olarak ele alacak olursak iletişim; bir başkasıyla konuşmaktır, günlük devam eden hayatımızda önemli bir yer eden televizyondur, bilgiyi yaymadır, giyinme tarzı ya da saç biçimidir. Özetle iletişim kişinin hayatının her alanıdır diyebiliriz (85).

Kırmızı (86) bu konuda iletişimin tanımını yaparken şunları sıralamaktadır: İletişim kavramları insanlarla paylaşma ve ortak kılmaktır. İnsanlar arası duygu ve fikir alışverişidir, paylaşımdır. İletişim bilgi üretmek, bunları organize etme, anlaşılır bir şekilde aktarma ve tanımlama sürecidir. Kişiler ve sistemler arasında bağ kuran bir süreçtir. İletişimin diğer unsurlarından olan kaynak ve alıcı arasında, bir kanal yardımıyla anlaşılabilir doğru mesajların alınıp yollanması sanatıdır. İletişim, duyduğunu ve okuduğunu doğru anlamak ve bunu düşüncelerle sözle, yazı ile ayrıca diğer yollarla doğru biçimde anlatabilmektir. Eylemde bulunmak, etkileşime geçmek, alış veriş, aktarım, kültür, bilgi, düşünce, haber ve simge iletişimin aşamaları ve kaynaklarıdır.

2.3.2. İletişimin Amacı, Önemi ve İşlevi

İnsan yaşadığı çevresi ile çok zaman aktif etkileşim içinde bulunan sosyal bir varlıktır. Bu etkileşimlerin getirdiği sonuç, paydaş amaç ve ulaşılmak istenen hedefler yönünde gruplar oluşur. Hiçbir grup iletişim bağı olmadan, yani üyeleri arasında anlam aktarımı olmadan var olamaz. Bireyler sadece iletişimle bir başkasına kendini ifade etme imkânı bulurlar (87).

İletişim eylemi içinde insanlar beş temel amaca yönelik olarak hareket ederler. Bunlar; haberleşmek, paylaşmak, var olmak, etkilemek ve yönlendirmek, eğlenmek ve mutlu olmak (6).

Toplumun var olabilmesi için gerekli olan kuralların öğrenilebilmesi, değer ve inançların benimsenebilmesi için insanın, belirlenen kurallara uygun bir şekilde kendisine verilen rolleri yerine getirebilmesi, buna dayalı olarak toplumsallaşması

büyük bir olasılıkla iletişimle gerçekleşir. İnsanlar diğer insanlarla bir ortamda olabilmek, onlarla anlaşabilmek, kendilerini insanlara anlatabilmek ve onları etkileyebilmek için, özellikle toplumsallaşabilmek için iletişim kurar. Buna bağlı olarak iletişim bireylerin yaşadıkları toplumda kendini ifade edebilme ve kendilerini insanlara dinletme ihtiyaçlarının sonucu ortaya çıkmaktadır (7). Toplumsal eylemler, dinamikler ya da etkinlikler gibi iletişimin de amaçları ve hedefleri bulunmaktadır. Ayrı bir anlatımla, iletişim eylemiyle, gerçekleştirilmek istenen toplumsal bir amacın ya da amaçların bulunmasının toplumsal yapı bağlamında doğal ve zorunlu bir yapı söz konusudur. Zıllıoğlu, birey için iletişimin temel amacını ‘’İnsanını çevresi ve kendi yaşamı üzerinde etkin ve belirleyici olabilme çabası ‘’ şeklinde ortaya koymaktadır. Bu temel amaca bağlı olarak, yine insan açısından iletişimin amacı; bilgilenmek, fark edilmek, ikna etmek, karşıdakini bilgilendirmek, yönetmek, eğlenmek, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmek olarak da sıralanmaktadır (88).

İletişim kurmak için asıl amaç bireysel amaçlardan daha çok toplumsal iletişimin sağlanmasıdır. İletişim insan davranışlarının bir sonucudur. İnsanların ihtiyaçlarını giderebilmeleri, beraber yaşayabilmeleri ve duygu, düşüncelerini ifade edebilmeleri için iletişim şarttır. İletişim; insanın sosyal ve dinamik bir varlık olmasından dolayı zamana bağlı olarak değişim gösterir. İletişim de insan gibi dinamik bir olgudur. İletişim kültürel yapısına göre bazı kalıplara bağlıdır ve bu kalıplar içerisinde gerçekleşmektedir. İletişimde kullanılan sözler, kalıplar ve özel işaretler bir bölgenin haritasını ve temel özelliklerini yansıtır. Ayrıca bu kültürel kalıplar insanların birbirleriyle daha kolay ve etkili anlaşmasını da sağlar (89).

Toplumu anlama ve açıklama çabasının yarattığı önemli bilgi alanlarından birisi olarak iletişim, bireysel ve toplumsal var oluşu belirleyen toplumsal bir olgudur. Buna bağlı olarak iletişimi toplumsal bir olgu olarak kabul etsek de, tek bir disiplin yaklaşımı ile açıklamak mümkün görünmemektedir. Bir başka deyişle, iletişim, birçok farklı bilimsel yaklaşımın ele alıp, irdelemeye çalıştığı toplumsal bir gerçeklik olarak görünmektedir. “İnsanlar, toplumlar ve nesiller arasında neden ve nasıl bir ilişki kurulduğu ve bunun sonuçları ile ilgili bir bilim alanı olan iletişim disiplinler arası bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır”

Schramm, McQuail, Blumler, DeFleur, Pool ve benzeş egemen anlatımlara göre, iletişimde mesajlar bir konuda beklenen etkiyi uyandırmak veya sonuca ulaşmak için gönderilir. Bu mesajlar gönderici açısından iletişimin amacına uygun, bilgilendirme yapma, öğretme, memnun etme ve öneride bulunma veya bir konuda ikna etme amaçlarını taşır. Alıcı açısından iletişimin amacı ise, verilen öğretileri anlama, öğretileni öğrenme, keyif alma ve teklif veya ikna üzerinde karar verme olarak ortaya çıkar. Böylece iletişimin dört ana tipi olduğu belirtilir: Enformasyon verici, eğitimsel, ikna edici ve eğlendirici. Bu iletişim türlerinin birkaçı birden olabilir. Örneğin reklamcılık ikna ve enformasyon birleşimidir (90).

2.3.3. İletişimin Temel İşlevleri

Toplum ve insan için çok önemli işlevlere sahip olan iletişim, medeniyetlerin ve kültürlerin var oluş sebebidir. İletişimin hayatın sürdürüldüğü toplumda sağlıklı bir şekilde olması bireysel anlamda ve toplumsal temelde olumlu sonuçlar yaratırken, doğru ve anlaşılır şekilde kurulamayan iletişimler her iki açıdan negatif diyebileceğimiz sonuçlara neden olmaktadır. Başarısız iletişimler, bu süreçteki bazı bozukluklardan, eksikliklerden, yanlış anlamlandırmalardan kaynaklanabilmektedir. Alıcı tarafından iletilen mesajın kod açımının doğru yapılamaması ortak anlaşılır bir dilin olmaması iletişimi daha baştan kesen problemlerdir. Baştan anlaşmayı sağlayabilmek iletişimin başlıca hedefidir.

Bilgi iletmenin temel aracı olan iletişim, günümüzde çok önemli bir güç kaynağıdır. İçinde bulunduğumuz çağ enformasyon çağı olarak nitelendirilmektedir (84).Bilgi çağının en önemli değerini meydana getiren iletişimdir. İletişimin bireysel işlevleri ve toplumsal işlevleri bulunmaktadır.

2.3.3.1. İletişimin Bireysel İşlevleri

Literatürde iletişimin hedeflenen amaç doğrultusunda fonksiyonel bir şekilde kullanılabilmesi, genel olarak fikir birliğine ulaşılmış bir konudur. İletişimin işlevleri çoğunlukla şu başlıklar altında değerlendirilmektedir: Bilgilendirme yapmak, insanları toplumsallaştırmak, motivasyon sağlamak, eğitim vermek, kültür kazandırmak, eğlence ortamı yaratmak, tartışma ortamı hazırlama, bütünleştirme, denetleme, yönlendirme, toplumsal ilişki kurmada araç olma, problem çözüp stres

azaltma, uyarma, gerekli rolleri üstlenmede öncü olma, kültürel kimlik oluşturma, karar vermeyi kolaylaştırma ve değerleri aktarıp yaygınlaştırmadır (91),(92).

İletişim bireysel işlevinin amacı; kendilerinden farklı rollere, inançlara, değerlere, tutum ve davranışlara sahip bireylerle ve gruplarla nasıl ilişki kurulacağının öğrenilmesini sağlar (88). Fert ve toplum hayatı açısından iletişim kurmanın en önemli ve birinci işlevi anlaşma sağlamaktır. Kişiler ve toplumlar bu anlaşma neticesinde duygu, düşünce ve görüşlerin karşılıklı paylaşımını gerçekleştirip daha huzurlu ve daha anlamlı bir yaşam sürdürebilmektedirler.

2.3.3.2. İletişimin Toplumsal İşlevleri

İnsan topluluklarında kurulan ilişkilerde geliştirilen ve paylaşılan anlamların zaman ve mekân olarak korunmasını iletişim sağlamaktadır. Ayrıca topluma karışıp sosyalleşme sürecinde, biryandan geçmişteki başarılar ve toplumun değer yargılarını zinde tutma, topluma mal olmuş gelenekleri ve kültürel kimliği muhafaza ederek üretimi sağlamakta iletişimle gerçekleşir. Diğer bir yandan da yeni uygulamaları, düşünceleri, yeni fikirleri ve toplumun saygı duyduğu değerleri yaygınlaştırarak toplumsal ve kültürel sistemlerin başkalaşım geçirme döneminde yeniden inşa etmeye başlayabilmesi iletişim ile mümkündür (90).

İletişim, toplumun ilke ve değerlerini doğru aktarıp, ona izleyeceği yolu göstererek toplumsal sistemin devamlılığına katkıda bulunmak amacıyla toplumun yaşamının kolaylaşmasına hizmet eder (93). Toplum dediğimiz varlık ilişkilerle bir bütündür. Bu söz konusu ilişkilerin de ancak iletişim ile sürdürülebiliyor olması iletişimin toplumsallaştırma işlevini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. İletişim, bir başka anlamda, toplumun var oluşu ve bu varlığın sürdürülebilmesi için zorunlu bir eylemdir.

Toplumun doğrudan iletişimin bir parçası olması onun toplumun vasfını ortaya koyan başlıca dayanaklardan birisi olmasından kaynaklanmaktadır. Düzenlenmiş insan ilişkileri toplumsal yapının en yaygın bilinen tanımıdır ve yapı olarak kavramı süreklilik, istikrar ve düzenliliği içerir (94). Bir başka yaklaşıma göre, toplum, gelişigüzel, sıradan olmayan çok sayıda insanın, birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olan çok yönlü bağlarla birbirlerine bağlı bulunmasıdır (92). İşte,

insan ilişkilerini ve bu ilişkilerdeki düzeni, istikrarı ve sürekliliği sağlayan etkileşim süreci, aynı zamanda, geniş anlamıyla bir iletişim sürecidir. Durkheim'in, toplumu, bir iletişim sistemi olarak gördüğünden söz etmektedir. Bu anlamda, iletişim, toplumu bağlayan bir ağdır (95).

2.3.4. İletişim Modelleri

Birçok araştırmacı iletişime ilişkin aşamaların ayrıntılı açılımını yapmak amacıyla çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Deutsch (1966), iletişim sürecinin adlandırılması için geliştirilen modellerin üç temel işlevi olduğunu ifade etmektedir (96). Bu işlevlerden ilki düzenleme işlevidir. Düzenleme İşlevi: İletişim modellerinin kendi arasında alakasız gibi görünen sistemleri kendi aralarında ilişkilendirerek ve örgütlendirerek, başka şekilde bir bütünlük oluştururlar. Bir model, bir dizi farklı özellikteki durumun genel bir resmini verir. Düzenleme işlevinden sonra açıklama işlevi gelir. Açıklama İşlevi: İletişim modellerinin karmaşık ya da belirsiz olabilecek bilgilendirmesini basitleştirilmiş şekliyle vererek açıklamaya yardımcı olur. Bu modele aynı zamanda anlam yükleme işlevi kazandırır çünkü araştırmacının, iletişimin belirli bir bölümüne odaklanmasını sağlar. En son olarak da öngörü işlevini model olarak görmekteyiz. Öngörü İşlevi: İletişim süreçlerinin ayrıntılı olarak isimlendirilmesi, sistemlerin birbiri ile bağlantılarının ortaya konulması, iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilecek olası sonuçları öngörmeyi olanaklı kılar.

Oldukça karmaşık olan konuları daha basit anlaşılması için modeller geliştirilmiştir. İletişim modelleri oldukça karışık bir konunun daha kolay anlaşılabilir olması için soyut olan ifadeleri ve boyutları, bunlar arasındaki ilişkileri, simgeleri, daha anlaşılır işaretler kullanarak somutlaştırmaya yönelirler.

Literatürde, bu konuda çalışma yapılmış birçok iletişim modeli bulunmaktadır. Her iletişim modeli, tanımı yapan kuramcının kendi yaklaşımına göre adlandırılmaktadır. Bunlardan bazıları; Aristo Modeli, Shannon ve Weaver (1949), Lasswell (1948), Osgood ve Schramm (1954), Johnson (1993), Dance' ın Sarmal iletişim Modeli, Cüceloğlu (1997) iletişimin kullanımı en yaygın olanları şunlardır, kişiler arası iletişim, gruplar arası iletişim ve kitle iletişimi. İletişim kuramlarının birçoğu, iletişimi; gönderici olarak isimlendirilen kaynak, ileti olarak adlandırılan mesaj, diğer bir öğe olan kanal, hedef olarak nitelendirilen alıcı ve geri bildirim

uygulamalarından oluşan bir süreç olarak ele almaktadırlar. Buna ek olarak, gürültü ve iletişimin gerçekleştiği ortamın diğer etkenlerini ekleyen modeller de bulunmaktadır. (87) .

2.3.4.1. Aristo Modeli

İletişimde Aristo modelinde bilgi, belirlenmiş bir kaynaktan başlayıp belirli bir hedefe-alıcıya doğru, sadece tek taraflı olarak akar. Görüldüğü gibi Aristo Modeli, kaynak unsuru, ileti unsuru ve alıcı unsuru olarak üç temel iletişim öğesinden meydana gelmektedir. Aristo modeli bugünkü anlamıyla tam olarak iletişim tanımını özelliklede kişiler arası iletişim tanımını açıklamaktan ve anlamlandırmaktan uzaktır. Buna bağlı olarak Aristo Modeli iletişim sürecini açıklamaya yönelik ilk model olması ve iletişim çalışmalarının nereden nereye geldiğini, nasıl bir aşama kaydettiğini göstermesi açısından önemlidir (97).

2.3.4.2. Lasswell İletişim Modeli

İletişim biliminde yapılan araştırmalarında en çok göndermede bulunulan modellerden biri de Lasswell‟in modelidir (98). Lasswell, iletişimin aşamalarının birtakım sorulara cevap bulması ve açıklama getirmesi gerektiğini söylemektedir (96).

Lasswell‟in bu basit iletişim modeli iletişime ilişkin tartışmaları organize etmek, iletişim araştırmalarının farklı yönlerini vurgulamak için kullanmıştır

2.3.4.3. Osgood ve Scrahamm Modeli

İletişimi karşılıklı bir etkileşim süreci olarak gösterir. Osgood ve Scrahamm Modeli bu yönüyle doğrusal modellerden farklıdır. Geleneksel düz çizgisel iletişim modelleri, gönderici ile alıcı arasındaki rolleri sembolleştirir ve birbirinden ayırır. Osgood ve Schramm‟ın iletişim modeli, iletişimin bilindik tek yönlü anlamlandırılmasından bir farklılık ve kopuş yaratmıştır. Bu model C.E.Osgood ile ilk olarak başlatılmış olup, Wilbur Schramm ile tamamlanmıştır. Model dairesel olup, iletişim aşamasındaki bireylerin davranışlarına odaklanmıştır. Bu iletişim modeli ile iletişimdeki bilindik düz-çizgisel metoddan bir kopuş başlamıştır. Bu

model özellikle kişiler arasında iletişimin çözümlenmesi ve anlaşılması için yapılması gereken açıklamaya uygundur (97).

2.3.4.4. Johnson Modeli

Shannon ve Weaver ile Osgood ve Schramm‟ın iletişim alanındaki modellerini birleştirerek daha detaylı bir kişiler arası iletişim modelini tanımlamıştır. Johnson (1993)‟a göre iletişim, başı sonu belli olmayan, herkesin mesajları aynı anda alıp, verebildiği, aynı zamanda yorumlama yapıp sonuçlandırdığı kişiler arası bir ilişki sürecidir. Johnson (1993)‟a göre iletişim, yedi aşamadan oluşmaktadır:

Mesajı gönderen kişinin düşünceleri, duyguları, hedeflediği amaçları ve mesaj yollamak için tercih ettiği davranış biçimi mesajın içeriğini belirler. İkinci aşamada mesajlarını karşı tarafa iletmek isteyen gönderici amacına uygun bir şekilde mesajını kodlar. Üçüncü aşamada gönderici tarafından mesaj alıcıya iletilir. Dördüncü aşamada alıcı tarafından mesaj kodlanır. Beşinci aşamada alıcı, mesajın içerdiği kodu çözerek anlamını kendince anlayacağı bir şekilde yorumlar. Alıcının iletilen mesajı yorumlaması, mesajın içeriğini hangi boyutta anladığına bağlı olarak değişir. Altıncı aşamada alıcı, algıladığı mesajın içeriğine bağlı olarak kendince içsel bir tepki verir. Yedinci aşamada gürültü, iletişimde aktarılan anlam ile algılanan anlam arasındaki farka neden olan her türlü tesir olarak kabul edilir. İletişimde alıcı ve gönderici arasındaki görevler sık sık değişerek devam eder gürültü, göndericiden, kanaldan ya da alıcıdan kaynaklanabilir. Gönderici için gürültü, dilin uygunluğu, yaklaşımları ve bakış açısı olarak anlamlandırılır. İletişimin başarısı, gürültü etkeninin kontrol altına alınmasına bağlıdır (96).

2.3.4.5. Dance'ın Sarmal iletişim Modeli

Bu iletişim modelinin çıkış noktası, Dance‟ın iletişimin asla başladığı noktaya geri gelerek dairesel bir yön çizemeyeceğine ilişkin eleştirel yaklaşımıdır. Dairesel modelin aksine, iletişim ileriye dönük hareketli ve dinamik bir süreci kapsar. İletişimde Sarmal model, etkileşim odaklı modellerin öncüsü olarak kabul edilir. Şu anki iletişimin boyutu daha sonraki iletişimin yapısını ve içeriğini belirler (97).

2.3.4.6. Cüceloğlu Modeli

Bu iletişim modeli iki kişiden oluşmuş bir modeldir. İletişim kuran iki kişiden biri kaynak öğesini oluştururken, diğeri de hedef birimi oluşturmaktadır. Bu iki birim arasında mesajların gidip gelebileceği bir kanal vardır. Bu iletişim modelinde " merkez, gönderici, alıcı, hedef, kanal, işaret, çıktı, girdi, gürültü" olarak tanımlanan öğe ve süreçler bulunmaktadır.

Merkez: Mesajlar gönderilirken duygu, düşünce, niyet, güdü, eylem gibi durumların oluştuğu ve gönderilmek üzere seçildiği bölümdür.

Gönderici: İletişim merkezindeki içeriği, sözlü ya da sözsüz karakterize ederek kanala bırakan öğedir.

Alıcı: İletişim sürecinde kanaldan gelen mesajları işaret şekline dönüştürerek merkeze ileten öğedir.

Hedef: Alıcıdan iletilen mesajdan gelen işaretlerin değerlendirildiği, yorumlandığı ve anlamlandırıldığı yerdir; karşı taraftan mesaj alan kişinin beyni hedef olarak kabul edilir.

Kanal: İletişim sürecinde kaynak ve hedef birimler arasında iletimde yer alan ve kategorize olmuş mesajın ulaşmasına imkân sağlayan yola, geçide, kanal adı verilir. Yazılan mektuplar, kullanılan telefon telleri ya da yüz yüze konuşma ortamındaki hava kanala bir örnektir.

İşaret: Mesajın göndericiden geçtikten sonra istenilen şekilde temsil edildiği fiziksel biçimdir. Konuşurken duyulan sözcükler, algılarken ki işitsel karakterler, okurken gördüğünüz yazılı, görsel işaretler ve sözcükler buna örnektir.

Çıktı: Kaynak birimin iletişim için mesajlarla ilgili gönderdiği anlam içerikli işaretlerin tümüne çıktı adı verilir.

Girdi: İletişim kurmada hedeflenen birimin alıcısının mesajlarda yakaladığı işaretlerin tümüne girdi denir.

Gürültü: Kaynak unsurunun gönderdiği mesajla hedef birimin aldığı mesaj arsında olması gereken muhtemel bütün farkları meydana getiren olumsuz kaynağa gürültü adı verilir (99).

Watzlawick, Beavin ve Jacksın'ın sunduğu pragmatik görüşe göre insan etkileşiminin dinamiğini açıklamada beş temel varsayım vardır.

1. İletişim Kuramamak Olanaksızdır: İkili bir iletişimde bir taraf sürekli susuyor ve konuşan kişiyi hiç dinlemiyorsa dahi o an için karşıdaki konuşan kişiye, "şu anda düşünmem gereken senden daha önemli başka şeyler var" veya "çok yorgunum ve senin söylediğin şeyler benim ilgimi çekmiyor" mesajını veriyor olmaktadır. Bu görüşe göre davranışın karşılığı yoktur, çünkü davranışın karşılığı olarak düşünülebilecek hiçbir şey yapmama bile bir davranıştır ve karşıdaki kişiye bir takım mesajlar iletir.
2. İletişimin İlişki ve İçerik Düzeyleri Vardır: İçerik, konuşmada anlatılan kelimeler ve ifade edilen sözlerin toplamından oluşur. İlişki ise ifade edilen sözlerin dizilişine, sesin tonuna, beden diline bağlı olarak konuşan kişinin karşıdaki kişiye verdiği mesajdır. " Sen okula gidecek misin?" sorusu ile "Siz okula gidecek misiniz?" sorusu içerik olarak aynı anlamları ifade etmesine karşın birinci soruda soruyu soran kişi ile soru sorulan kişi arasında bir samimiyet olduğu düşünülürken, ikinci soruda, kişiler arasında bir mesafe olduğu düşünülür.
3. Mesaj Alışverişindeki Dizisel Yapı Anlam Oluşturur: Sürekli mesaj alış verişini gerektiren iletişim durumunda verilen herhangi bir mesajın önce ya da sonra verilmesi, sıralanması bir anlam oluşturur.
4. Mesajlar İki Tiptir: Sözel ve sözel olmayan mesajlar olarak ikiye ayrılır. Düşünceler ve bilgiler daha çok sözel olan mesajlar ile iletilir. Duygular ile alakalı mesajlar ise genel olarak sözel olmayan mesajlar aracılığıyla iletilir.
5. İlişki, Eşit Olan ve Eşit Olmayan İlişki Olmak Üzere İkiye Ayrılır: İlişkilerde, iletişim içinde olan birimler arasında herhangi bir statü farkı yoksa ve her iki tarafta istediğini söylemek konusunda özgürse bu iletişim

eşit bir iletişimdir. Eğer iletişim içinde bir kişinin diğerine oranla daha fazla özgürlüğü varsa bu iletişim eşit olmayan bir iletişimdir (100).

Toplumsal bir yapıda hayatını devam ettiren insanın genel olarak başarılı bir sosyal yeteneğe sahip olabilmesi için bireyler arası etkili iletişimin nasıl kurulduğu hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bütün insanlar arası ilişkiler iletişime bağlı olarak gerçekleşmektedir. İnsanların toplum hayatında ve ya kişisel ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çoğu da iletişime dayanmaktadır. Kişiler için sağlıklı bir ilişkinin derin, anlamlı ve doyurucu olması, iletişimin sağlıklı olmasını sağlarken; sağlıksız bir iletişimin olması ise anlaşılmama duygusu veya istenmeyen yalnızlıktan başlayarak, çok daha derin, yıpratıcı sorunlara kadar gidebilen bir sıkıntı kaynağı oluşturmaktadır (101).

2.3.6.1. Kişi-içi İletişim

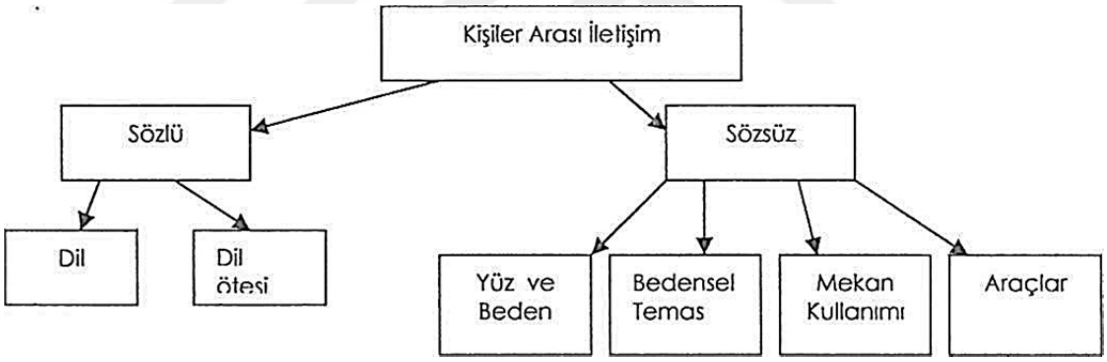
İçsel iletişim kişinin kendi iç dünyasında kurduğu iletişimidir. İnsanların bir birleriyle kurduğu iletişimin bir benzerini kişi kendi içinde kendisiyle kurar. Bu iletişim şekli yaşamın her anında, her mekânda olabilir. İletişimin ilk evresini insan kendi içinde yaşar. Daha sonra da diğer insanlarla iletişim kurmaya başlar. Birey hem kendisiyle hem de diğer insanlarla iletişim halinde olabilir.(102). Bireyler arasındaki iletişimde alıcı tarafından bir mesaj algılanır ve daha sonra geribildirimle olumlu ya da olumsuz olarak karşı tarafa bildirilir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için bireyin öncelikle kendi içinde bir iletişim süreci yaşaması gerekmektedir. Kişiler arası iletişimde bireyin bilgiyi üretirken ve yorumlarken konumu ne olursa olsun içsel bir iletişim gerçekleştirmesi gerekir.(103) İnsan kendisiyle kurduğu iletişimde dış dünyayla olan ilişkilerini düzenler. Kendi kafamızda ürettiğimiz düşünceler dış dünyayla ilgili duygu ve davranışlarımızı belirler (104).

Birey kişi içi iletişim kurarken düşünür, plan yapar, hayal kurar, kavga eder, kendiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini düzenler, yürütür, karşılaştırma yapar. Kişinin içsel iletişimindeki gösterdiği başarısı dış dünyayla kurduğu iletişime yansır (102)

Kendi öz benlikleriyle olan ilişkileri dış dünya, toplum ve diğerlerinin beklentileriyle olan ilişkilerinden daha baskın olan insanlar gelişmiş insanlardır (100).

2.3.6.2. Kişiler Arası İletişim

İçeriğini ve hedefini insanların hazırladığı iletişimlere "kişilerarası iletişim" adı verilmektedir. Mc Keachie ve Doyle (105), genel bir tanımlama ile iletişimi bir göndericiden alıcıya mesaj iletilmesi şeklinde açıklamışlardır. İletişim türünün sosyal olabilmesi için hem gönderici hem de alıcının insan olması gerekmektedir. Bu iletişim şekline "sosyal iletişim" adı verilmektedir. Sosyal iletişimde, zaman ve mekân olarak birlik olması gönderici ve alıcı açısından şart değildir. Bir salonda topluluğa konferans verilmesi ya da uzun yıllar önce yaşamış bir sanatçının yapıtını insanların bugün okuması, sosyal iletişime örnektir. Gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin bulunması durumunda ise bu iletişim şekline "kişilerarası iletişim" adı verilmektedir. Çeşitli şekillerde sınıflandırılmakta olan kişilerarası iletişimin yerli ve yabancı kaynaklardaki mevcut sınıflamaları dikkate alarak, kişilerarası iletişimin kapsayıcı bir sınıflamasını şu şekilde yapabiliriz (106).



Şekil 1. Kişilerarası İletişim Sınıflaması (106)

Kişilerarası iletişimi Şekil l'de görüldüğü gibi sözlü ve sözsüz olarak iki ana sınıfta değerlendirmek mümkün. Bu iki ana sınıfla ilgili kavramları da sırasıyla şu şekilde açıklayabiliriz;

2.3.6.3. Sözsüz İletişim

Bireyler arası iletişim farklı yöntemler içerir. Konuşmaksızın ve yazı kullanmadan insanların karşılıklı olarak bir birlerine ilettikleri mesaj şekline sözsüz iletişim denir. Sözsüz iletişim şeklinde insanın söylediğinden daha çok nasıl

davrandığı ve ay ne yaptığı önemlidir. Beden dilinde, yüz ifadeleri, göz, el ve kol hareketleri gibi anlamı olan, dinleyici ve anlatan kişi açısından iletişime katkısı olan kanallar da bulunmaktadır (107). Sözel olmayan mesajlar kişilere ve duruma göre farklılık göstermektedir. Mimikler ve yüz ifadeleri duyguları ve bulunulan durumu aktarma açısından sözsüz iletişimde önemlidir. Bu iletişim türünde kullanılan araçlar, yüz ve beden ifadeleri, bedensel temas, mekân ve mesafe, mesajı ulaştırmada kullanılan unsurlardır. Kullanılan mücevherat, giyilen kıyafet, yapılan makyaj, kişiler arasındaki mesafe, göz kontağı, beden dili, vücut hareketleri, sesin kalitesi, tonu sözsüz iletişimde mesajın doğru anlaşılmasını sağlayan unsurlardır. Sözel olmayan iletişimde karşıdaki kişiyi anlamada, vücudun genel duruşu, oturuş, yürüyüş tarzı, insanlarla arada tutulan fiziksel mesafe gibi simgeler bize yardımcı olmaktadır (108).

2.3.6.4. Sözlü İletişim

Kurduğumuz iletişimde dili kullanabildiğimizi gösterir. Sözlü iletişimi kendi içerisinde dil ve dil-ötesi olmak üzere iki gruba ayırabiliriz.

Dil ve Dil Ötesi: İnsanların bir birleriyle karşılıklı konuşmalarını başka şekilde mektuplaşmaları da "dille iletişim" kabul edilmektedir. Sesin niteliğiyle ilgili iletişim dil-ötesi iletişimi kapsamaktadır. Seste meydana gelen ton farkı, sesin ulaşım hızı, sesin şiddeti, iletişim için hangi kelimelerin tercih edildiği, duraklamalar ve benzeri birçok özellikler, dil-ötesi iletişim sayılmaktadır. Dille yapılan iletişimde kişilerin "ne söyledikleri", dil-ötesi iletişimde ise "nasıl söyledikleri" dikkate alınır. Araştırmalar günlük yaşamda, insanların birbirlerine ne söylediklerinden daha çok, neyi, nasıl söylemeye çalıştıklarına dikkat edilmektedir. İsteyerek yaptığımız konuşmalar niyet edilmiş dil davranışıdır. İfadelerimizde dilimizin sürçmesi ise, niyet edilmemiş dil davranışına örnek verilebilmektedir (106).

2.3.7. İletişim Becerileri

İletişim becerileri sözel olan ve olmayan mesajlara karşı duyarlık ile etkili dinleme ve etkili tepki verme şeklinde özetlenebilmektedir. Mesajı alan kişinin mesajın anlamını, veren kişinin iletmek istediği anlamda almasına etkili kişiler arası iletişim denmektedir. Çoğu araştırma bu becerilerin insanda geliştirilebileceğini, iletişim tekniklerinin öğretilip öğrenilebileceğini göstermektedir. Birçok kuramcı

sözel olmayan mesajlara duyarlık ve etkili dinleme üzerinde ısrarla durmuşlardır. Bu beceriler farklı kültürlere göre etkilenebilmekte ve bazı ilişki örüntülerini değiştirebilmektedir (109).

Bireyler yaşamlarını sürdürürken gereksinimlerini sağlamak için tercih ettikleri iletişim şekilleri onların davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla insanların çevrelerindekilerle iletişim kurarken gösterdikleri saldırganlık ve çekingenlik gibi bazı tutum ve davranışların bireylerin ihtiyaç duydukları iletişimi sağlayamamaktan kaynaklanıyor olabilir. Bu yönde kendini ifade eden insanlar iletişimde eksiklik hissedip etrafındakilere öfke ve kin duyabilmektedirler (110). Bireylerin aşırı derecede çekingen ve kontrolsüz olarak saldırganlık sergilemelerinin temelinde sağlıklı iletişim kurmayı beceremeleri bulunmaktadır. Sağlıklı bir iletişim biçiminde, davranışsal ve duyuşsal tepkileri, düşünce ve inanç yaklaşımları ve olaylarla ilgili geliştirmiş oldukları bakış açıları önemlidir (110).

Etkili dinleme yeteneği önemli bir faktör olarak iletişim becerilerinde kendini göstermektedir. İstenilen hedefe ulaştıran bir iletişim şeklinde iletişim kurmaya çalıştığın kişiye saygılı olmayı onu kabullenmeyi, ona değer vermeyi, empati kurabilmeyi, algılamayı, algıladıklarını yansıtarak sınamayı ve ayrıntıların farkına varmayı içermektedir. Etkili bir dinleme sağlıklı ve amaca uygun bir iletişim sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Etkili dinleme, iletişim kurmaya çalışılan kişiye kabul edildiğini göstermektedir. Kendi görüş ve düşüncelerini ön planda tutmayı tercih eden kişiler bir araya gelip birbirlerini etkili bir şekilde dinleyip anlamaya çalışmadıkları zaman oluşması gereken diyalog süreci karşılıklı sıraya geçerek monologları ortaya koyma sürecine dönüşmektedir. Bu da amaca uygun, anlaşılır bir iletişimin olmasını engellemektedir (36).

2.3.8. İletişim Becerileri ve Ergenler ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Dökmen‟in (111) çalışması, iletişim becerileri ve bunların kazandırılmasına yönelik olarak yapılan ilk çalışma olarak görülmektedir. Yüz ifadelerini geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada Dökmen, Eğitimde Psikolojik Hizmetler öğrenimi gören öğrencilere sekiz oturumluk yüz ifadelerini tanıma eğitimi vermiştir. Hazırlanan eğitim programında kişiler arası etkileşimde yüzün önemi, temel duyguların yaşanmasında yüzün aldığı şekiller ve farklı duyguların yaşanması durumunda

bunların yüz ifadesinden tanınması konularını işlemiştir. Bu eğitim sonrasında programa katılanların, yüz ifadelerini tanıma becerilerinin arttığı ve çatışmaya girme eğilimlerinin azalmaya başladığı belirlenmiştir.

Erözkan ve Yılmaz'ın (112) üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri üzerine yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok davranışsal düzeyde, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. İletişim becerilerine ve ebeveyn tutumları arasında ilişkinin araştırıldığı çalışmada ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen bireylerin daha çok davranışsal düzeyde, ebeveynlerinin otoriter tutum sergilediğini düşünen bireylerin ise daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. İletişim becerileriyle yaşlar arasında yapılan karşılaştırmada 21 yas grubundaki öğrencilerin daha çok davranışsal düzeyde; 18 yaş grubundaki öğrencilerin ise daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Yüksel-Şahin (113) deneysel çalışmasında, on iki oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitimini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerindeki değişmeyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada iletişim becerileri eğitimi programına katılan öğrencilerin iletişim becerilerinin, kontrol grubuna kıyasla arttığı ortaya konmuştur.

Görür (114) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerini bazı değişkenlere göre(cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası) incelemiştir. Çalışmada kızların iletişim becerilerini değerlendirmeleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri ve ortanca çocukların iletişim becerilerini değerlendirmelerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Son çocukların iletişim becerilerinin olumlu değerlendikleri saptanmıştır.

Korkut'un (115), iletişim becerileri ile ilgili lise öğrencilerinin bazı değişkenlerini değerlendirdiği (cinsiyet, yas, okuduğu program türü, annenin eğitim durumu ve mesleği, kaç kardeş olduğu, sosyal destek gruplarını anlamak amacı ile yaptığı çalışmada sıkıntılarını anlatabildiği kişiler ve destekleyen kişiler, iletişim grubu yapılması halinde katılmayı isteyip istememe) çalışma sonucunda kızların ve

süper lisede okuyan öğrencilerin iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülürken, yaşları daha büyük olanların, sıkıntıları anne babaları tarafından anlaşılan, anne babalarından ve arkadaşlarından sosyal-duygusal destek alan, iletişim becerileriyle ilgili programlara katılmaya gönüllü olan lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin diğer gruplara göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

Korkut (116), lise öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde verilen iletişim becerileri eğitiminin etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmada 10 oturumluk iletişim becerileri eğitimi beceriler, bilgi verme ve yaşantısal olarak öğretilmiştir. Yapılan araştırmada iletişim becerileri eğitiminin etkisini incelemek amacıyla iletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. İletişim becerileri eğitimi programı sonrasında uygulanan ölçeklerde, eğitim programının lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Balcı (117) danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde olan 31 öğrencinin yer aldığı bir grupla çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak grup ikiye bölünmüştür. Danışma becerileri eğitimiyle bireylere temel iletişim becerileri kazandırılmak istenen çalışmada oturum 12 hafta sürmüştür. Sonuç olarak öğrencilere verilen danışma becerileri eğitiminin öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

İletişim becerileri gelişim dönemleri açısından incelendiği çalışmada İletişim becerilerinin bireyin yaşamındaki ilk yıllarında nasıl kazanıldığı ve bağlantılı değişkenler incelenmiştir. 1019 çocuk üzerinden yapılan çalışmada annelere 18 aylık çocuklarının gelişimsel olarak iletişim becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmada kız çocukların erkek çocuklara, ilk sırada doğan çocukların daha sonra doğan çocuklara göre daha yüksek puanla değerlendirildikleri saptanmıştır (118).

Youniss ve Smoller (119) yaptıkları bir çalışmada, yaşları 15 ve 18 arasında değişen 230 kız ve erkek ergenin ana-babaları ile olan iletişimlerini ele almışlardır. Ergen ve ana-baba arasındaki iletişim, iletişim konuları (okul, arkadaş ilişkileri, korkular ve kaygılar gibi) ve iletişimde açıklık (savunuculuk, anlaşmazlıkları çözümleme gibi) süreçleri ele alınarak, bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma

sonuçlarında, kızlar babalarına göre anneleri ile daha iyi ve yakın ilişkiler kurduklarını belirtirken, hem kız hem erkek ergenler babalarının otoriter ve yargılayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca babaları ile olan ilişkilerinde sınırlı iletişim olduğunu bildirmişlerdir.

Kerr"in (120), yukarıdaki çalışmayla benzer olan araştırmasında dinleme becerisiyle doğum sırası, kardeş sayıları ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Etkili dinleme ölçeğinin uygulandığı çalışmada dinleme ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada son doğan çocukların diğerlerine göre iletişim becerilerinin daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuç çok çocuklu (üç kardeşten fazla) ailelerde geçerliliğini yitirmektedir.

Fenson"un (121), 1803 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu geniş çaplı araştırmasında çocukların sözel iletişim, beden dili ve gramer düzeyleriyle cinsiyet, doğum sırası, toplumsal-ekonomik ve yas düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sözel ve sözel olmayan iletişim envanteri ve dil dersi (gramer) puanlarının kullanıldığı çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailede tek çocukların ve son çocukların iletişim becerilerinin diğer çocuklara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu da görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada yaşları büyük olan öğrencilerin diğerlerine göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Newman"ın (122), 420 lise öğrencisi üzerinde öğretmen gözlemleriyle yapmış olduğu betimsel bir çalışmada sınıf düzeyi ile günlük olaylarla basa çıkma ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, günlük olaylarla basa çıkma ve daha rahat iletişim kurma becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmüştür.

Jones (123), araştırmasında konuşma ve dinleme becerilerinin doğum sırasına, sosyo-ekonomik düzey e ve cinsiyete göre farklılaştığını gözlemlemiştir. Araştırmada ilk doğan çocukların sonradan doğan çocuklara ve tek çocuklara göre

belirgin bir şekilde iletişim becerilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanların orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanlara göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada kızların iletişim kurmada daha fazla beceri sahibi oldukları görülmüştür.

2.4. Okul Sosyal Hizmeti

2.4.1. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı ve Kapsamı

Okul sosyal hizmeti; okullarda, çocukların yaşadıkları gelişim dönemini, aile koşullarını ve çevresel faktörleri esas alarak çalışmalarını yürütmektedir. Çocuk ve gençlerin eğitime etkin biçimde katılımlarını engelleyen çeşitli ihtiyaç ve sorunlara müdahalede bulunarak bu ihtiyaçların karşılanması ve sorunların tanımlanması ve ya çözümlenmesine katkıda bulunmak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Bunun için çocukların ihtiyaç ve sorunlarının niteliğine göre okulda ve toplumda var olan hizmetlerden yararlanmalarını engelleyen faktörleri tespit eder ve bunların ortadan kaldırılmasını sağlar, buna bağlı olarak okul sosyal hizmeti çocukların eğitim etkinliklerini psiko-sosyal olarak daha güçlü ve başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmeleri amacıyla okullarda yer alan mesleki uygulama alanlarından biridir (124)

Okulda sosyal hizmet uzmanları, aile içinde şiddet gören çocuklar ve aileleriyle çalışma yapmak, okuldan kaçan çocukların okula geri dönmeleri için çalışmalar yürütmek, AIDS'li çocukların okulda dışlanmalarını önleme, engelli çocukların okula devam etmelerinde sorun olan fiziki, ekonomik ve sosyal engelleri aşma, suça bulaşmış çocukların tekrar okula geri dönüşünü sağlama, çocukların okula devamsızlığına sebep olan soruna müdahale ve okulu bırakmasını önleme, madde bağımlılığını önleme, madde bağımlılığı olan çocuklarla ve aileleriyle çalışma, okulda şiddeti önleme, okul çeteleriyle mücadele, ailede, sosyal çevrede ya da okulda çocuğa yönelik şiddeti, ihmal ve istismarı önleme ve bu gibi şiddet içerikli vakalara müdahalede bulunma, vb. çalışmalar yürütebilirler (125).

Özellikle okullarda çocuğun yaşadığı aile içi şiddet, ihmal ve istismar, madde bağımlılığı, akran şiddeti, çete gruplarına katılma, yoksulluk gibi hayatı negatif

etkileyen, olumsuz aile ve çevre koşullarının yakından takip edilmesi ve gereken önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Çocuğun iyi korunabilmesi için bu tür olumsuz çevre koşulları içinde olan çocukların yaşadıkları bireysel, ailevi ve okul ile ilgili sorunlarının yakından takip edilmesi gerekmektedir.

Bunun için de bu çocukların özellikle de okul ortamında tespit edilmesi, izlenmesi ve gerekli müdahalelerde bulunulması daha sonra oluşabilecek olumsuz durumların ortadan kaldırılması için önem taşımaktadır.

Sosyal hizmet uygulamaları birçok disiplinin beraber çalışmasını gerektiren bir meslektir. Okul ortamında da okul idarecileri, öğretmen, okul psikoloğu, okul hemşiresi, psikolojik danışman ve rehberlik uzmanı ve okul sosyal hizmet uzmanı çocuğun eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmesi ve sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi amacıyla işbirliği içinde çalışmalar yürütmektedir. Çocuğun eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanması, psikososyal açıdan sağlıklı bir gelişme gösterebilmesi ve kapasitesini mümkün olan en iyi düzeyde kullanmasına olanak yaratılması amacıyla okullarda çocuklara ve ailelerine yönelik yürütülen sosyal hizmet uygulamaları "okul sosyal hizmeti" olarak tanımlanmaktadır (126).

Yine okul sosyal hizmet uzmanı okul dışında da görev yapan hastanedeki sosyal hizmet uzmanı, hemşire ya da doktorla, çocuk ya da aile mahkemesindeki avukat, hâkim ya da sosyal hizmet uzmanıyla, özel eğitim merkezindeki fizyoterapistle, dershanedeki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile işbirliği içinde çalışmalar yürütebilir (127).

Böylece çocuğun gereksinimlerinin karşılanması ve yaşadığı sorun durumunu aşması için yalnız okulda değil okul dışında da çalışmalar yaparak çocuğun ihtiyaç veya sorununa yönelik olarak toplumdaki kaynaklar, hizmet veren kurumlar ve meslek elemanları arasında da koordinasyon ve işbirliğinin organize edilmesini sağlar. Okullardaki sosyal hizmet uygulamaları sosyal hizmetin Okul Sosyal Hizmeti alanı ve bu çalışmaları yürüten meslek elemanları ise okul sosyal hizmet uzmanı olarak adlandırılmaktadırlar. Okul sosyal hizmet müdahalesi dünyadaki gelişmiş birçok eğitim sisteminde okul psiko-sosyal hizmetleri içinde önemli bir yere sahiptir.

2.4.2. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarında Farklı Yaklaşımlar

2.4.2.1. Ekolojik Yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında en yaygın olan yaklaşım, bireyi bulunduğu çevre ile birlikte değerlendiren çocuk aile ve çevre arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan ekolojik yaklaşımdır.

Ekolojik yaklaşım teorisi, çocuk, aile ve çevre arasındaki ilişkilerin önemine değinerek, ilk olarak Bronfenbrenner tarafından 1978'de ortaya atılmıştır (128). Ekolojik yaklaşıma göre bütün sistemler kendilerinden daha küçük olan alt sistemlerden oluşur ve kendileri de daha büyük sistemler tarafından kapsanırlar (129). Sistemleri düzeylerine göre mikro, mezzo, ekzo ve makro sistemler şeklinde ayırmak mümkündür. Mikro sistem ev, sınıf ya da akran grupları gibi, günlük çevresi içinde bireyi, bireyin etkileşimde bulunduğu kişi ve grupları içeren en küçük sistemdir. Mezzo sistem ev-okul, ev-iş yeri ya da okul-komşuluk arasındaki ilişkiler gibi, mikro sistemlerde yer alan kişiler tarafından kurulan ilişkileri ve grupları kapsayan sistemdir. Ekzo sistem, kişinin katılmadığı, direkt bireyle ilgili olmayan, fakat bir şekilde bireyin fonksiyonlarına etki eden toplum seviyesindeki sistemdir. Son seviye olan makro sistem ise toplumsal ve sosyal değerler, kültürel davranışlar, yasalar ve sosyal politikalar gibi bireyi etkileyen sosyo-politik ve kültürel değişkenleri içeren sistemdir (130).

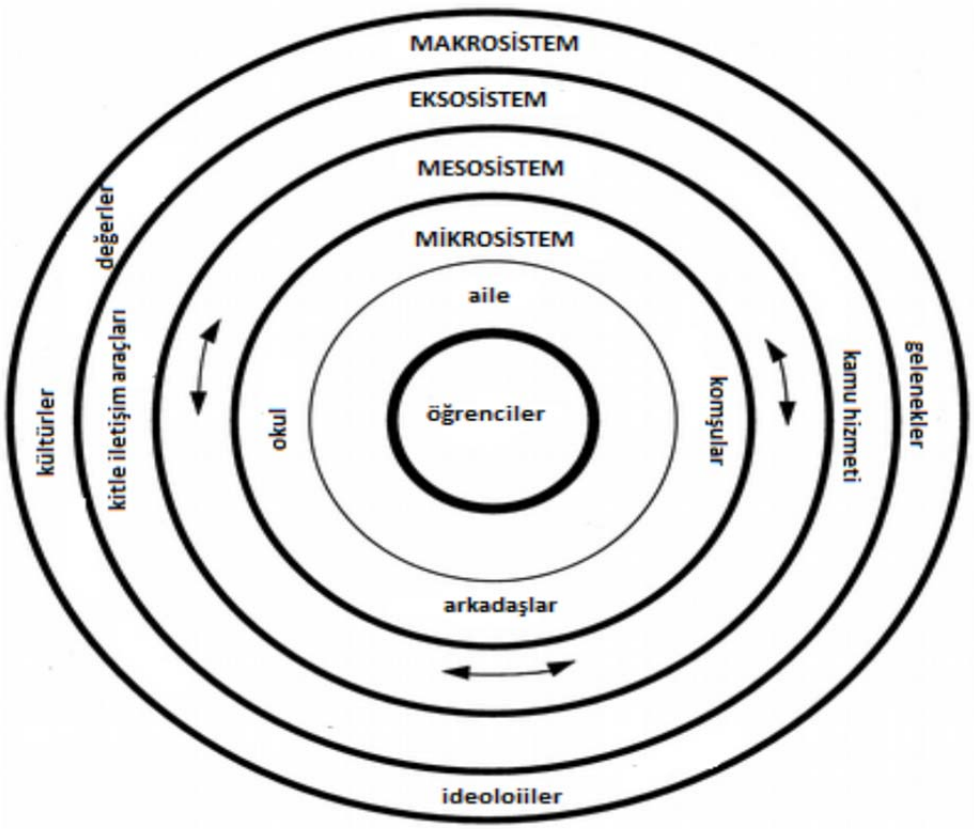
Ekolojik sistem bakış açısıyla yapılacak bir değerlendirmede müdahale planı yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar (131):

1. Ekolojik bakış açısıyla sisteme giriş yapılabilmesi için ilk önce bir ön görüşmenin yapılması gerekmektedir. Bu süreçte güven ilişkisi kurulur ve gerekli ön bilgilerin toplanması sağlanır.
2. Bu süreçte bir ekolojik harita çıkartılmaya çalışılır. Bireyin yaşamında rol alan bütün sistemler gözden geçirilir ve bireylerin, kendi aralarındaki ilişkiler dikkate alınarak irdelenir.
3. Ekolojik haritanın çıkartılmasıyla birlikte, işlevlerin yerine getirilip getirilmediği, sistemlerin tespiti yapılır ve değerlendirmeye alınır.

4. Bu evrede ihtiyaçlar belirlenerek değişim vizyonu oluşturulur. Değişim için gerekli müdahale planı ailenin katılımıyla yapılır.
5. Meydana gelen ekolojik harita doğrultusunda koordinasyon ve iletişim sağlanarak müdahale planı doğrultusunda gerekli uygulamalar aile ile birlikte yapılır.
6. Yapılan planın süreç içerisinde değerlendirilmesinin oluşturulması.
7. Son evre sonlandırma yapmak. Belirlenen hedeflere ulaşıldığında çalışmanın sonlandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ekolojik bakış açısıyla yapılan okul sosyal hizmeti, durumdan ziyade sürece ait bir teoridir. Buna göre, sosyal çalışmacının çalışmaları bireysel olarak "sorun" çocuklara uyarlanan bir durum değildir. Çalışmacı okul ortamı içinde meydana gelen sistemlerdeki sosyal etkileşim türlerine odaklanır. Öğrencilerin en yakın ekolojik ortamı, aile, sınıf, mahalle, oyun alanı gibi mikro sistemlerden ve iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki ilişkilerden oluşan mezo sistemlerdir.

Ekolojik teoriyi tam olarak hayata geçiren bir uygulama, okul sosyal hizmet uzmanının mikro seviyedeki etkileşimlerle kısıtlı müdahalelerden kavramsal olarak uzaklaşmasını gerektirir. Sosyal hizmet uzmanı mikro ve makro seviyedeki sistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi dikkate almalı ve bu ilişkilerin, hizmet edilen öğrencilerin yaşamları üzerindeki etkilerini incelemelidirler (132).



Şekil 2. Ekolojik okul sosyal hizmeti (155).

Sonuç olarak sadece öğrenciye odaklanarak sorunu çözmek yerine çocuğu etkileyen tüm sistemleri göz önünde bulundurarak bütüncül bir bakış açısıyla problemlerin üstesinden gelmek daha köklü çözümler üretilmesinde başarı sağlayacaktır.

2.4.2.2. Klinik Yaklaşım

Okul sosyal hizmeti uygulamalarında kullanılan yaklaşımlardan bir diğeri ise klinik yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, çalışma sınırlı bir alanda uygulanmalı ve soruna odaklanılmalıdır. Klinik yönelimli okul sosyal hizmetinin sorunu, müdahale planlarının sınırlı bir alanda olmasıdır. Sosyal hizmet uzmanları sıklıkla okullara grup danışmanlığı, bireysel ve aile danışmanlığı ve vaka yönetim hizmetlerini önerirler. Bu, mikro seviyedeki (küçük çaplı) hizmetleri kapsar. Öğrencilerin barınma, güvenlik, duygusal ve sağlık gibi en acil ihtiyaçlarına cevap verirler (132).

Klinik yaklaşım, esas olarak öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal zorlukları tespit etme üzerinde odaklanır (26). Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanlarının gelişim ve kişilik teorilerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Gelişim teorileri, hayatta bazı insanların bazı şeyleri neden hayatın belirli kademelerinde yaptıklarını kavramada faydalı olabilir. Kişilik teorileri ise; kişisel özellikler, içe dönük ya da dışa dönük kişilik, ya da başat, pasif gibi insan davranışlarını açıklar (133).

Sosyal hizmet uzmanlarının görevi çocukları okula adapte etmek ve karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretmek ve öğrenci ile okul arasındaki iletişimin sağlanmasına yardımcı olmaktır. Klinik yaklaşım anlayışı her bir öğrenciye ve her vakaya ayrı ayrı odaklanır. Ancak bireylere teker teker odaklanmak grup davranışlarını incelemek açısından yetersizdir (134).

2.4.3. Okul Sosyal Hizmet Uygulamasında Karşılaşılabilecek Sorunlar

Sosyal hizmet uzmanının okullarda karşılaşılabileceği, ergenler ve çocuklarla ilgili bazı rol, sorumluluk, ihtiyaçlar ve sorunlar olabilmektedir. Bu sorunları ele alacak olursak;

Ailesi sosyo-ekonomik güçlükler yaşayan, yoksul aileden gelen çocuğun, çocuk yoksulluğu yaşaması, çocuğun bir engelinin olması veya düzenli ilaç kullanmasını gerektiren kronik bir hastalığının olması, ailede beraber yaşadığı kişi veya kişilerin madde bağımlılığı sorunu olması, çocuğun ya da ergenin aile içinde veya aile dışında ihmal ve istismar mağduru olması, ailesi ile bazı iletişim sorunları yaşayan ergenin çatışma yaşaması veya şiddete tanık olması ve şiddete maruz kalması, ailenin ergenin eğitimine engel olması ve ihmal etmesi, ergenin ruh sağlığı tedavisi görmesi, okulda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle çatışması ve sorun yaşaması, ailede suç işlemiş kişilerin bulunması, okulda çete kurma, kavga çıkarma, çetelere katılma gibi olumsuz davranışlar sergilemesi, v.b. sorunlarla karşılaşabilir. Okulda görev yapan sosyal hizmet uzmanı tüm bu ve benzeri sorun ve ihtiyaçlara yönelik psiko-sosyal çalışmalarını hem okul içinde hem de okul dışındaki birçok meslek elemanı ve kurumla işbirliği içinde yürütür. Böylece okul sosyal hizmet uzmanı, çocuk koruma sisteminde kilit bir rol üstlenerek çocuğun korunması için çalışan tüm mesleklerin koordine ve işbirliği içinde çalışmasına katkı sağlar (125). Okullarda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının görevleri Özbesle ve Duyan (2009)

tarafından altı maddede özetlenmiştir. Bunlar; öğrencinin ihtiyaçlarını değerlendirme, program ve değerlendirme yapma, öğrenciye doğrudan hizmet vermek, savunuculuk, görüş alış verişinde bulunmak, koordinasyon, işbirliği, yönetim ve organizasyon görevlerinde bulunmak şeklinde sıralayabiliriz(135).

2.4.4. Okul Sosyal Hizmetinin Önemi

Aileden ve toplumdan aldıkları bir altyapıyla okullarına giden çocuklar, bu altyapı bazen çocukların sırtında bir yük olabilir. Böyle bir altyapıyı çocukların hissetmesinin nedeni muhtemelen sahip oldukları cinsiyet, ırk, engellilik, etnik özellikler veya sosyo-ekonomik durumdur. Bu, çocukların, diğerlerinin sahip olduğu emellere sahip olamaması durumuna neden olur. Özellikle maddi durumlarının düşük olması bazı öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını engellemektedir. Çocuklara doğrudan ulaşımı olan sosyal çalışmacılar da bu engellerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir (26).

Sosyal çalışmacı, öncelikle okul başarısı düşük, özel eğitim gereksinimi duyan, suç, şiddet olaylarına ve madde kullanımına meyilli, düşük sosyo-ekonomik nüfustan gelen, yetiştirme yurtlarında kalan vb. öğrenciler gibi dezavantajlı grupların refah düzeyini ve sosyal işlevselliğini arttırmaya çalışır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın etiği, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınmış ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir biçimde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli verileri ortaya koyan önemli araştırmalardır (136).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde bulunan liseleri kapsamaktadır. Araştırmanın bu bölgede yapılmasındaki sebep; araştırmacının ekonomik giderleri en az seviyede tutabilmek için çalıştığı iş yerine ulaşımı kolay bir bölgeyi tercih etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu araştırma için seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden, maksimum çeşitleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Bu kapsamda Ankara Yenimahalle ilçesinde bulunan Gazi Anadolu Lisesi, Şevket Raşit Hatipoğlu Anadolu Lisesi, Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi, Alpaslan Anadolu Lisesi, Mimar Sinan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, Zeynep-Salih Alp Mesleki ve Teknik Lisesinde eğitimlerine devam eden, 6 lisedeki 600 öğrenci ile 14-17 yaş arası lise 1.,2.,3.,4., sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır.

3.3. Araştırmanın Etiği

Araştırmanın uygulanması için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izinler alınmıştır (Ek.???). Katılımcılara araştırmada kullanılan ölçeklerdeki bilgilerin gizli tutulacağı, bu konuda elde edilen bilgilerin bilimsel çalışmaların dışında paylaşılmayacağı, gerektiğinde araştırmadan çekilme hakkını kullanabilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Bu konuda bilgi edinmek isteyenler için araştırmacının elektronik adresi paylaşılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Bilgi Formu (Ek-1), Problem Çözme Envanteri (PÇE)

(Ek-2), İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) (Ek-3) kullanılmıştır.

3.4.1. Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bilgi formu; öğrencinin yaşı, okulu, kaçıncı sınıf olduğu ebeveyn durumu, kardeş durumu, ekonomik durumu, okul başarı durumu, arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri v.b. sosyo-demografik özellikleriyle ilgili toplam 12 soruyu içermektedir.

3.4.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Orijinal adı Problem Solving Inventory olan ölçek, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiştir. Problem Çözme Envanteri-A Formu Şahin, Şahin ve Heppner (137) tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır..32 maddeden oluşan envanter, Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeği

oluşturan maddeler “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçenekleri sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5, 6 olarak puanlanır. Puanlama esnasında 3 madde kontrol maddesi olduğundan puanlama dışı tutulur. Ayrıca ölçekte yer alan 14 ters madde 6, 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanır. Envanterden alınabilecek toplam puan 32 ile 192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Orijinal formda da olduğu gibi ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik işlemleri uygulanmıştır (138).

3.4.3. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği 1997 yılında Korkut tarafından geliştirilmiştir. İBDÖ ilk olarak lise öğrencilerinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Bir süre sonra ölçeğin üniversite öğrencileri ve yetişkinler için güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları da yapılmıştır. İBDÖ ergenlerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamaya yöneliktir. İBDÖ ergenlerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek için toplam 25 maddeden oluşan beşli Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin üniversite öğrencileri ile yapılan güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı 0.78, iç tutarlılık katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlanması 1-5 biçiminde; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4) ve her zaman (5) biçiminde yapılmıştır. Ölçekte ters sorular olmadığı ölçekten elde edilen puanın fazlalığı, kişilerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (139).

3.5. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmaya benzer birçok araştırma konusu incelenerek elde edilen bilgiler doğrultusunda sosyo-demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü etik kurul onayı alındıktan sonra ve Ankara MEB araştırma kurulundan çalışma yapılacak okullar için gerekli izinler alındı. Araştırmanın verileri 1- 30 Kasım 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma şartlarına uygun olarak 6 lisede 600 öğrenciye ölçek

formları ve bilgi formları öğrencilere sınıf ortamında araştırmacının kendisi tarafından verilerek uygulama yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Analizler SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences) programında yapılmıştır. Araştırmaya katılan ergen bireylerin sosyodemografik özelliklerinin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Katılımcıların iletişim becerileri ile problem çözme arasındaki ilişki, sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler TTesti (Indipendent Samples T-Test) ve İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda örneklem grubundan toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların tabloları, yorumları ile birlikte sunulmuştur. Örneklem grubuna uygulanan "Sosyo-demografik Bilgi Formu" ile elde edilen veriler, grubun genel özellikleri frekans ve yüzde dağılımları şeklinde tablolaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapladığı sosyo-demografik Bilgi Formundaki soru sıralamasına göre, frekans ve yüzde (%) dağılımları aşağıdaki gibidir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda örneklem grubundan toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların tabloları, yorumları ile birlikte sunulmuştur. Örneklem grubuna uygulanan "Sosyo-demografik Bilgi Formu" ile elde edilen veriler grubun genel özellikleri frekans ve yüzde dağılımları şeklinde tablolaştırılmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ergenlerin sosyo- ekonomik ve demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine ilişkin bulgular.

		N	%
Sınıf	9.sınıf	194	32,3
	10.sınıf	163	27,2
	11.sınıf	197	32,8
	12.sınıf	46	7,7
Cinsiyet	Kız	362	60,3
	Erkek	238	39,7
Yaş	14	136	22,7
	15	178	29,7
	16	200	33,3
	17	86	14,4
Kardeş sayısı	1	58	9,7
	2	349	58,2

Tablo 1'in devamı

	3	161	26,8
	4 ve daha fazla Kardeşi olan	32	5,4
Anne babanın medeni durumu	Evli	552	92,0
	Boşanmış	35	5,8
	Anne vefat	5	0,8
	Baba vefat	8	1,3
Annenin eğitim durumu	Hiç okula gitmedi	5	0,8
	İlkokul mezunu	83	13,8
	Ortaokul mezunu	67	11,2
	Lise mezunu	206	34,3
	Yüksekokul mezunu	160	26,7
	Fakülte ve yüksek lisans mezunu	79	13,2
Annenin mesleği	Ev hanımı	360	60,0
	İşçi	25	4,2
	Memur	135	22,5
	Emekli	26	4,3
	Diğer	54	9,0
Babanın eğitim durumu	Hiç okula gitmedi	5	0,8
	İlkokul mezunu	41	6,8
	Ortaokul mezunu	41	6,8
	Lise mezunu	155	25,8
	Yüksekokul mezunu	241	40,2
	Fakülte ve yüksek lisans mezunu	117	19,5

Tablo 1'in devamı

Babanın mesleği	Herhangi bir işte çalışmıyor	14	2,3
	İşçi	89	14,8
	Memur	219	36,5
	Emekli	82	13,7
	Diğer	196	32,7
Ailenin yapısı	Çekirdek aile (anne baba ve çocuklardan oluşan)	567	94,5
	Geniş aile (anne, baba, çocuklar, büyük anne, büyük baba ve diğer akrabalar)	33	5,5
Ailenin algılanan ekonomik durumu	Düşük	7	1,2
	Orta	222	37,0
	Yüksek	335	55,8
	Çok yüksek	36	6,0
Ailenizin aylık geliri sizin ihtiyaçlarınızı karşılamaya yeterli mi?	Evet	585	97,5
	Hayır	15	2,5

Yapılan araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısı 600'dür. Katılımcıların 194'ü (%32,3) 9. Sınıf öğrencisidir. 163'ü (%27,2) 10.sınıf öğrencisidir. 197'si (%32,8) 11. Sınıfta öğrenim görmektedir. 46'sı (%7,7) 12. Sınıf öğrencisidir.

Katılımcıların 362'si (%60,3) kız ergenlerden oluşmaktadır. Diğer katılımcıların 238'ini (%39,7) erkek egenlerden oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmaya katılan ergenlerin 136'sı (%22,7) 14 yaşında, 178'zi (%29,7) 15 yaşında, 200'ü (%33.3) 16 yaşında, 86'sı (%14,4) 17 yaşındadır.

Araştırmaya katılan ergenlerin 58'i (%9,7) 1 kardeşe sahiptir, 349'u (%58,2) 2 kardeşe sahiptir, 161'i (%26,8) 3 kardeşe sahiptir, 32'si (%5,4) 4 ve daha fazla kardeş sahibidir.

Araştırmaya katılan ergenlerin 265'i (%44,2) okuldaki başarı durumunu iyi olarak tanımlamaktadır.322'si (%53,7) okuldaki başarı durumunu orta düzeyde olarak değerlendirmektedir. 13'ü ise (%2,2) okul başarı durumunu düşük düzeyde olarak değerlendirmektedir.

Katılımcıların 552'sinin (%92,0) anne ve babasının evli olduğu görülmektedir.35'inin (%5,8) boşanmış ebeveynlere sahip olduğu görülmektedir.5 kişinin (%0.8) annesini vefat ettiği, 8 kişinin de (%1,3) babasının vefat ettiği görülmektedir.

Katılımcılardan 5 kişinin (%0,8) annesinin hiç okula gitmediği, 83'nün (%13,8) annesini ilkokul mezunu olduğu, 67'sinin (%11,2) ortaokul mezunu olduğu, 206'sının (%34,3) lise mezunu olduğu, 160 kişinin (%26,7) annesinin yüksekokul mezunu olduğu, 79 kişinin (%13,2) annesinin fakülte veya yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmaya katılan ergenlerin 360'ının (%60,0) annesinin herhangi bir gelir getiren işte çalışmadığını ev hanımı olduğu görülmektedir.25 öğrencinin (%4,2) annesinin işçi olarak çalıştığı, 135'inin (%22,5) memur olarak çalıştığı, 26'sının (%4,3) annesinin çalıştığı işten emekli olduğu, 54 kişinin (%9,0) annesinin çalıştığı işi tanımlayamadığını görmekteyiz.

Katılımcılardan 5 kişinin (%0,8) babasının hiç okula gitmediği görülmektedir. 41 kişinin (%6,8) babasının ilkokul mezunu olduğu, 41'inin (%6,8) ortaokul mezunu olduğu, 155'inin (%25,8) lise mezunu olduğu, 241'inin (40,2) yüksekokul mezunu olduğu, 117 kişinin (%19,5)

Araştırmaya katılan ergenlerin baba mesleğine bakılınca herhangi bir işte çalışmayan 14 (%2,3) kişinin olduğu görülmektedir. 89'u (%14,8) işçi olarak çalışmakta, 219'u (%36,5) memur olarak çalışmakta, 82'si (%13,7) emekli olduğu, 196'sı (%32,7) babasının çalıştığı mesleği tanımlayamadığı görülmektedir.

Katılımcıların aile yapısına göre dağılımına bakınca 567'si (%94,5) çekirdek aileden oluşmaktadır.33'ü (%5,5) geniş aile yapısına sahip olduğu görülmektedir.

Ergenlerin aile ekonomik durumuna göre 7 kişinin (%1,7) düşük gelirli olduğu, 222'sinin (%37,0) orta düzeyde olduğu, 335'inin (%55,8) yüksek gelir

durumunda olduğu, 36 kişinin (%6,0) ailesinin ekonomik durumunun çok yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlere, Ailenin aylık geliri sizin ihtiyaçlarınızı karşılamaya yeterli mi? Sorusuna Verilen Cevaba Göre Dağılımında Araştırmaya katılan ergenlerin 585'i (%97,5) bu soruya evet cevabı verdiği görülmektedir. 15'inin (%2,5) hayır cevabı verdiği görülmektedir.

5.2. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Aile, Arkadaş İlişkilerine ve Akademik Başarı Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ergenlerin algıladıkları akademik başarı, aile ilişkileri ve arkadaş ilişkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin aile, arkadaş ilişkilerine ve akademik başarı algılarına ilişkin bulgular.

Aile ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Yüksek	458	76,3
	Orta	125	20,8
	Düşük	17	2,8
Arkadaş ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Yüksek	472	78,7
	Orta	119	19,8
	Düşük	9	1,5
Algıladıkları başarı durumu	Yüksek	265	44,2
	Orta	322	53,7
	Düşük	13	2,2

Ergenlerin Aile İlişkilerinizi Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Sorusuna Verilen Cevaba Göre Dağılımında ergenlerin aile ilişkilerine bakıldığında 458'i (%76,3) Yüksek, 125'i (%20,8) orta düzeyde, 17 kişi (%2,8) aile ilişkilerini düşük düzeyde değerlendirdiği görülmektedir.

Ergenlerin Arkadaş ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna Verdikleri Cevaba Göre Dağılımı Araştırmaya katılan ergenlerin arkadaş ilişkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin sorulan soruya 472 ‘si (%78,7) Yüksek olarak değerlendirirken,119 ‘u (%19,8) orta, 9 kişide (%1,5) düşük olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Ergenlerin okul başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımında 265’i (%44,2) yüksek olarak değerlendirirken, 322’si (%53,7) orta, 13’ü(%2,2) düşük olarak değerlendirdiği görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İBDÖ İle PÇE Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile ortalama puanlar tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ve problem çözme envanterinden aldıkları ortalama puanlar.

	n	Minimum	Maksimum	Ort.	ss	Çarpıklık	Basıklık
İletişim Becerileri	600	59,00	141,00	99,59	11,63	-0,137	0,319
Problem Çözme	600	57,00	192,00	132,51	22,79	0,144	-0,595

İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin puanlamasında en düşük değer 59,00’dır. En yüksek değeri ise 141,00’dır. Ortalama değer 99,59’dur.Standart sapma değeri 11,63’dür.İletişim becerileri ölçeğinin çarpıklık değeri -0,137’dir. Basıklık değeri ise 0,319’dur.

Yapılan araştırmada Problem çözme envanteri puanının en düşük değeri 57,00’dır. En yüksek değeri 192,00’dır. Ortalama değer 132,51 ‘dir. Standart sapma değeri 22,79’dur. Çarpıklık değeri 0,144’dür. Basıklık değeri -0,595’dir.

Çalışmada iletişim becerileri ve problem çözme ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için çarpıklık basıklık değerleri hesaplanmıştır (136).

4.4. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dayalı Bulgular

İletişim becerilerinin problem çözmeye etki edip etmediğini bulmak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve aşağıda sonuçları tabloyla gösterilmiştir.

Tablo 4. İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.

		İletişim Becerileri	**Problem Çözme**
İletişim Becerileri	r	1	,417**
	p		0,000
	n	600	600
Problem Çözme	r	,417**	1
	p	0,000	
	n	600	600

İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Analiz sonucuna göre ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,417$; $p<0,05$). Buna göre iletişim becerileri yüksek olan kişilerin problem çözme becerileri de yüksektir.

4.5. Araştırmaya Katılan Ergenlerin, İBDÖ ve PÇE'den Aldıkları Puanların, Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında katılımcıların iletişim becerileri ile problem çözme becerilerinin, sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla Anova ve T-Testi Analizi yapılmıştır.

4.5.1. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler T-Testi yapılmıştır.

Tablo 5. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar.

Cinsiyet		**n**	**Ort.**	**ss**	**t**	**P**
İletişim Becerileri	Kız	362	99,95	11,29	**0,924**	**0,356**
	Erkek	238	99,05	12,13		
Problem Çözme	Kız	362	99,77	23,23	**0,963**	**0,336**
	Erkek	238	92,60	22,10		

Yapılan araştırmada kız ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,9, erkek ergenlerin İBDÖ puanları ortalaması 99,05 olduğu görülmektedir. İletişim becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Yapılan araştırmada kız ergenlerin PÇE puanlarının ortalaması 99,77, erkek ergenlerin PÇE puanları ortalaması 92,60 olduğu görülmektedir. Problem çözme cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.5.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Yaşa göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, yaşa ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 6'da, katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının sınıfa göre ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 6. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının yaşa ilişkin betimsel istatistikleri.

		n	**Ort.**	**Ss**
İletişim Becerileri	14	136	101,71	10,72
	15	178	98,52	11,88
	16	200	99,40	11,09
	17 ve üstü	86	98,92	13,37
	Toplam	600	99,59	11,63
Problem Çözme	14	136	86,63	26,42
	15	178	92,66	22,02
	16	200	92,81	20,54
	17 ve üstü	86	93,71	22,44
	Toplam	600	91,49	22,79

Tablo 7. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının yaşa göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar.

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark**
İletişim Becerileri	Gruplar Arası	864,467	3	288,156	2,143	**0,094**	
	Grup İçi	80154,491	596	134,487			
	Toplam	81018,958	599				
Problem çözme	Gruplar Arası	4221,118	3	1407,039	2,734	**0,043**	15-17
	Grup İçi	306768,841	596	514,713			
	Toplam	310989,958	599				

Araştırmaya katılan 14 yaşındaki ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 101,71'dir, 15 yaşındaki ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 98,52'dir, 16 yaşındaki ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,40'dır, yaşındaki ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,40'dır, 17 ve üstü yaş grubundaki ergenlerin İBDÖ puanlarının ortalaması 130,29 olduğu görülmektedir. İletişim becerileri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan 14 yaşındaki ergenlerin PÇE puanlarının ortalaması 86,63'dür, 15 yaşındaki ergenlerin PÇE puanlarının ortalaması 92,66'dır, 16 yaşındaki ergenlerin PÇE puanlarının ortalaması 92,81'dir, 17 ve üstü yaş grubundaki ergenlerin PÇE puanlarının ortalaması 93,71 olduğu görülmektedir.

Analiz sonucuna göre problem çözme becerileri, yaşa ilişkin farklılık göstermektedir ve 14 yaş grubundaki ergenlerin problem çözme becerileri en yüksektir. TUKEY testi sonucuna göre 14 yaş grubu ile 17 ve üstü yaş grubu arasındaki fark anlamlıdır.

4.5.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Öğrencilerin Anne Babanın Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, anne babanın durumuna ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 8'de, katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının sınıfa göre ANOVA sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının anne babanın durumuna ilişkin betimsel istatistikleri.

		n	**Ort.**	**ss**
İletişim Becerileri	Evli	552	99,88	11,51
	Boşanmış	35	96,06	10,95
	Anne ya da baba vefat	13	97,08	16,63
	Toplam	600	99,59	11,63
Problem Çözme	Evli	552	91,33	22,94
	Boşanmış	35	94,11	20,51
	Anne ya da baba vefat	13	91,38	23,14
	Toplam	600	91,49	22,79

Tablo 9. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin anne babanın durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları.

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
İletişim Becerileri	Gruplar Arası	563,775	2	281,887	2,092	**0,124**
	Grup İçi	80455,184	597	134,766		
	Toplam	81018,958	599			
Problem Çözme	Gruplar Arası	255,688	2	127,844	0,246	**0,782**
	Grup İçi	310734,270	597	520,493		
	Toplam	310989,958	599			

Araştırmaya katılan ergenlerin anne babanın durumuna göre yapılan değerlendirmede anne babası evli katılımcıların İBDÖ puan ortalaması 99,88, Boşanmışlarda İBDÖ puan ortalaması 96,06, Anne ya da baba vefat İBDÖ puan ortalaması 97,08 olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri anne babanın durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan ergenlerin anne babanın durumuna göre yapılan değerlendirmede anne babası evli katılımcıların PÇE puan ortalaması 91,33, Boşanmışlarda PÇE puan ortalaması 94,11, Anne ya da baba vefat PÇE puan ortalaması 91,38 olduğu görülmektedir.

Problem çözme anne babanın durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.5.4. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Aile yapısına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, **a**ilenin yapısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler T-Testi yapılmıştır

Tablo 10. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin ailenin yapısına ilişkin t-testi sonuçları.

Ailenin yapısı		**n**	**Ort.**	**ss**	**t**	**p**
İletişim Becerileri	Çekirdek aile (anne baba ve çocuklardan oluşan)	567	99,61	11,61	**0,131**	**0,896**
	Geniş aile (anne, baba, çocuklar, büyük anne, büyük baba ve diğer akrabalar)	33	99,33	12,18		
Problem Çözme	Çekirdek aile (anne baba ve çocuklardan oluşan)	567	91,32	22,85	**0,760**	**0,447**
	Geniş aile (anne, baba, çocuklar, büyük anne, büyük baba ve diğer akrabalar)	33	94,42	21,82		

Araştırmaya katılan çekirdek aile yapısına sahip ergenlerin İBDÖ puan ortalaması 99,61, geniş aile yapısına sahip ergenlerin İBDÖ puan ortalaması 99,33 olarak görülmektedir.

İletişim becerileri ailenin yapısı göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan çekirdek aile yapısına sahip ergenlerin PÇE puan ortalaması 91,32, geniş aile yapısına sahip ergenlerin PÇE puan ortalaması 94,42 olarak görülmektedir.

Problem Çözme ailenin yapısı göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

4.5.5. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların, Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 11'de, katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının aile ekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 11. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının ailenin ekonomik durumuna ilişkin betimsel istatistikleri.

		n	**Ort.**	**ss**
İletişim Becerileri	Düşük ya da orta	229	98,38	11,50
	İyi	335	100,42	11,49
	Çok iyi	36	99,56	13,30
	Toplam	600	99,59	11,63
Problem Çözme	Düşük ya da orta	229	93,00	22,06
	İyi	335	90,84	22,79
	Çok iyi	36	87,94	26,92
	Toplam	600	91,49	22,79

Tablo 12. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin ailenin ekonomik durumuna ilişkin ANOVA testi sonuçları.

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
İletişim Becerileri	Gruplar Arası	564,232	2	282,116	2,093	**0,124**
	Grup İçi	80454,726	597	134,765		
	Toplam	81018,958	599			
Problem Çözme	Gruplar Arası	1115,455	2	557,727	1,075	**0,342**
	Grup İçi	309874,504	597	519,053		
	Toplam	310989,958	599			

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ekonomik durumu düşük ya da orta olanların İBDÖ puan ortalaması 98,38, aile ekonomik durumu iyi olanların İBDÖ puan ortalaması 100,42, aile ekonomik durumu çok iyi olanların İBDÖ puan ortalaması 99,56 olarak görülmektedir.

İletişim becerileri ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ekonomik durumu düşük ya da orta olanların PÇE puan ortalaması93,00, aile ekonomik durumu iyi olanların PÇE puan ortalaması 90,84, aile ekonomik durumu çok iyi olanların PÇE puan ortalaması 87,94 olarak görülmektedir.

Problem Çözme ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.6. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına, Aile İlişkilerine ve Arkadaş İlişkilerine, İlişkin Bulgular

4.6.1. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, algıladıkları okul başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 13'te, katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının sınıfa göre ANOVA sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İletişim becerileri ve problem çözme Puanlarının algılanan okul başarısına ilişkin betimsel istatistikleri.

		n	**Ort.**	**ss**	**Fark**
İletişim Becerileri	İyi	265	101,83	11,62	İyi-düşük
	Orta	322	98,37	11,06	
	Düşük	13	84,15	9,97	
	Toplam	600	99,59	11,63	
Problem Çözme	İyi	265	86,05	24,45	
	Orta	322	95,52	20,53	İyi-düşük
	Düşük	13	102,85	16,11	
	Toplam	600	91,49	22,79	

Tablo 14. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının algılanan okul başarısına ilişkin ANOVA testi sonuçları.

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Fark**
İletişim Becerileri	Gruplar Arası	4904,628	2	2452,314	19,235	**0,000**	İyi-düşük
	Grup İçi	76114,330	597	127,495			
	Toplam	81018,958	599				
Problem Çözme	Gruplar Arası	14750,387	2	7375,194	14,863	**0,000**	İyi-düşük
	Grup İçi	296239,571	597	496,214			
	Toplam	310989,958	599				

Ergenlerin algılanan okul başarı düzeyi iyi olanların İBDÖ puan ortalaması101,83, Okul başarı düzeyi orta olanların İBDÖ puan ortalaması 98,37, Okul başarı düzeyi düşük olanların İBDÖ puan ortalamaları 84,15 olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri okuldaki başarı durumuna göre farklılık göstermektedir ve okuldaki başarısı iyi düzeyde olanların iletişim becerileri en yüksek iken düşük olanların en düşüktür. Yapılan TUKEY post hoc testine göre okuldaki başarısı iyi olanlar ile düşük olanlar ve orta olanlar ile düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Katılımcıların okul başarı düzeyi iyi olanların PÇE puan ortalaması 86,05, Okul başarı düzeyi orta olanların PÇE puan ortalaması 95,52, Okul başarı düzeyi düşük olanların PÇE puan ortalamaları 102,85 olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerileri ergenlerin okuldaki başarı durumuna göre farklılık göstermektedir Yapılan TUKEY post hoc testine göre okuldaki başarısı iyi olanlar ile

düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır..okuldaki başarısı iyi düzeyde olanların Problem çözme becerileri en yüksek iken düşük olanların en düşüktür.

4.6.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Algılanan Aile İlişkilerine Göre Farklılaşmasına ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, algıladıkları aile ilişkileri durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 15'te, katılımcıların İBDÖ ve PÇE puanlarının aile ilişkileri durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 15. İletişim becerileri ve problem çözme puanlarının algılanan aile ilişkilerine ilişkin betimsel istatistikleri.

		n	**Ort.**	**ss**
İletişim Becerileri	İyi	458	100,87	11,54
	Orta	125	95,45	10,63
	Düşük	17	95,53	13,52
	Toplam	600	99,59	11,63
Problem Çözme	İyi	458	89,44	22,75
	Orta	125	97,41	21,65
	Düşük	17	103,24	22,00
	Toplam	600	91,49	22,79

***p<0,05**

Tablo 16. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin algılanan aile ilişkilerine ilişkin ANOVA testi sonuçları.

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Fark**
İletişim Becerileri	Gruplar Arası	3179,156	2	1589,578	12,191	**0,000**	İyi-kötü
	Grup İçi	77839,802	597	130,385			
	Toplam	81018,958	599				
Problem Çözme	Gruplar Arası	8645,799	2	4322,900	8,536	**0,000**	İyi-kötü
	Grup İçi	302344,159	597	506,439			
	Toplam	310989,958	599				

Öğrencilerin aile ilişkilerine göre iyi durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 100,87, orta durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 95,45,kötü durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 95,53 olarak görülmektedir.

İletişim becerileri öğrencinin aile ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve aile ilişkileri iyi olanların iletişim becerileri en yüksek iken orta ya da kötü olanların en düşüktür. Yapılan TUKEY post hoc testine göre aile ilişkileri iyi olanlar ile orta ve kötü olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrencilerin aile ilişkilerine göre iyi durumda olanların PÇE puan ortalaması 89,44, orta durumda olanların PÇE puan ortalaması 97,41, kötü durumda olanların PÇE puan ortalaması 103,24 olarak görülmektedir.

Problem çözme becerileri öğrencinin aile ilişkilerine göre farklılık göstermektedir Yapılan TUKEY post hoc testine göre aile ilişkileri iyi olanlar ile düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. ile ilişkileri iyi olanların problem çözme becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür.

4.6.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Algıladıkları Arkadaş İlişkilerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, arkadaş ilişkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler T-Testi yapılmıştır

Tablo 17. İletişim becerilerinin ve problem çözmenin arkadaş ilişkilerine ilişkin sonuçlar.

		n	**Ort.**	**ss**	**t**	**p**
İletişim Becerileri	İyi	472	101,42	11,27	**7,738**	**0,000**
	Orta ya da düşük	128	92,86	10,44		
Problem Çözme	İyi	472	89,76	22,79	**3,614**	**0,000**
	Orta ya da düşük	128	97,88	21,68		

***p<0,05**

Yapılan çalışmaya katılan ergenlerin arkadaş ilişkileri iyi olanların İBDÖ puan ortalaması 101,42, öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta ya da düşük olanların İBDÖ puan ortalaması 92,86 olarak görülmektedir.

İletişim becerileri arkadaş ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve arkadaş ilişkileri iyi olanların iletişim becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin arkadaş ilişkileri iyi olanların PÇE puan ortalaması 89,76 öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta ya da düşük olanların PÇE puan ortalaması 97,88 olarak görülmektedir.

Problem çözme becerileri arkadaş ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve arkadaş ilişkileri iyi olanların problem çözme becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür.

5. TARTIŞMA

5.1. Ergenlerin Sosyo-Demografik Özeliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

İç içe geçmiş birçok dönmeden oluşan insan yaşamı, her dönme itibariyle fiziksel, duygusal ve sosyal değişim adına bazı başkalaşımlar geçirir. Ergenliğin başlangıç ya da bitimini belirlemek kesin bir gerçek olmaktan çok, bir görüş meselesidir. Hangi sınırların doğru olduğunu ileri sürmektense, ergenlikteki gelişimin olgunluğa doğru ilerlemenin getirmiş olduğu bir dizi geçiş olduğunu düşünmek daha anlamlıdır (140). Bu geçişlere bağlı olarak ergenler birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Önemli yaşam değişikliklerini içeren sorunlar ergenleri farklı biçimde etkilemektedir. Ergenliği çalışan sosyal bilimciler genellikle 14-17 yaşları kapsayan dönemin orta ergenlik dönemi olduğunu ifade ederler (141). Bu yaş grubu toplumumuzda ergenlerin eğitim kurumlarına gruplama zamanına denk gelmektedir. Buna bağlı olarak araştırmaya denk olarak çalışma grubu için lise 1.2.3. ve 4. Sınıflarına devam eden 14-17 yaş aralığındaki öğrencilerin seçilmesi uygun görülmüştür.

Alan yazını incelendiğinde, ergen bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre problem çözme ve iletişim becerilerinin araştırmaya değer bir ilişki olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın amacına yönelik yapılan çalışmanın sonucunda ergen bireylerin ailelerinin ekonomik durumlarıyla ilgili puanları yükseldikçe, iletişim ve sorun çözme becerilerinde de anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu düşünceyi destekleyen bir çalışma olarak; Görür, (114) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri noktasında bazı değişkenlere göre incelemiştir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdiklerini gözlemlemiştir.

Yapılan bu araştırmada, araştırmacı kendisinin öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, kız- erkek öğrenci ayrımı yapmadan girdiği sınıflarda okulun belirlediği öğrenci dağılımına göre çalışmalarına devam etmiştir. Buna göre çalışmada %60.3 ile 362 kız öğrenciyle ve %39.7 ile 238 erkek öğrenciyle çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda iletişim becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgularda problem çözmenin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet farklılığının iletişim becerilerindeki etkisini görmek için yapılan Etkili Dinleme araştırması yapan Kerr, yaptığı çalışmada dinleme ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Buna göre, kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıcaçalışmada son doğan çocukların diğerlerine göre iletişim becerilerinin daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuç çok çocuklu (üç kardeşten fazla) ailelerde geçerliliğini yitirmektedir (120).

5.2. Araştırmaya Katılan Ergenlerin Aile, Arkadaş İlişkilerine ve Akademik Başarı Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın konusu olan ergenlerde problem çözme becerilerinin, iletişim becerileriyle ilişkisinde, ergenin algıladığı okul başarısını, ailesiyle olan ilişkilerini ve ergenin arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendirdiği hakkında elde edilecek verilerin anlamlı bir ilişkisinin olacağı düşünülmüştür. Ergenlik döneminde ergenin çevresini oluşturan sistemler içinde yer alan bu gruplarla olan etkileşimi farklı problem çözme ve iletişim becerileri gerektirmektedir. Bu nedenle ergenin çevresindeki gruplarla ilişkisi iletişim ve problem çözme açısından önemli görünmektedir.

Katılımcıların algıladıkları okul başarı durumlarına göre yapılan değerlendirmede, başarı durumlarını nasıl gördüklerine ilişkin sorulan soruya %44.2 ile iyi, %53.7 ile orta ve %2.2 ile düşük cevabı alınmıştır. Katılımcıların büyük bir oranı okul durumunu orta derecede değerlendirmiştir. Okul başarı durumunu düşük olarak değerlendiren katılımcılar ise oldukça azdır. Araştırmaya katılan ergenlerin devam ettikleri okulları tercih edilirken, bir önceki yıl yapılan liselere giriş sınavının puanlarına bakılarak, puan sıralaması iyi, orta, düşük dereceli okullardan ikişer tane olmak üzere alınarak araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda ergenlerin algıladıkları akademik başarılarını yerleştikleri liselere göre de değerlendirmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Ergenlerin aileleriyle olan ilişkilerini değerlendirmelerini istediğimiz soruya; %76.3 ile 458 kişi iyi, %20.8 ile 125 kişi orta, %2.8 ile 17 kişi düşük olarak

değerlendirmişti. Yapılan çalışmada ergenlerin büyük bir çoğunluğunun aileleriyle olan ilişkilerini iyi olarak algıladığını, az sayıda ergenin de aile ilişkilerini düşük olarak algıladığı sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç ergenlik döneminin bir kaos ve fırtına dönemi olmadığı, ergenlerin büyük bir çoğunluğunun aileleri ile olumlu ilişki geliştirmeyi istediklerini gösteren çalışmalarla uyumludur. (142)

Araştırmaya katılan ergenlerin arkadaşlarıyla ilişkilerinin nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soruya; %78.7 ile 472 kişi iyi yanıtını verirken, %20.8 ile 125 kişi orta, %1.5 ile 9 kişi düşük olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda ergenlerin büyük bir çoğunluğu arkadaş ilişkilerini iyi olarak değerlendirirken, çok az sayıda ergen arkadaş ilişkilerini düşük olarak değerlendirmiştir

5.3. İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulguların Tartışılması.

İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçlarına bakıldığında, analiz sonucuna göre öğrencilerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,417$; $p<0,05$).

Buna göre iletişim becerileri yüksek olan ergen bireylerin problem çözme becerileri de yüksektir.

5.4. Araştırmaya Katılan Ergenlerin İBDÖ İle PÇE Aldıkları Puanlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan çalışmaya katılan kişi sayısı 600 dür. İletişim becerileri ölçeğinin puanlamasında en düşük değer 59,00'dır. En yüksek değeri ise 141,00'dır. Ortalama değer 99,59'dur.Standart sapma değeri 11,63'dür.İletişim becerileri ölçeğinin çarpıklık değeri -0,137'dir. Basıklık değeri ise 0,319'dur.

Yapılan araştırmada Problem çözme envanteri puanının en düşük değeri 57,00'dır. En yüksek değeri 192,00'dır. Ortalama değer 132,51 'dir. Standart sapma değeri 22,79'dur. Çarpıklık değeri 0,144'dür. Basıklık değeri -0,595'dir.

5.5. Araştırmaya katılan ergenlerin, İBDÖ ve PÇE'den Aldıkları Puanların, Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışması

Araştırmanın amacı kapsamında katılımcıların iletişim becerileri ile problem çözme becerilerinin, sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla Anova ve T-Testi Analizi yapılmıştır.

5.5.1. Ergenlerin İBÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Cinsiyete İlişkin Bulguların Tartışması

İletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin ergenlerin cinsiyete ilişkin de değişebileceği düşünülmüştür. Bu farklılığın olduğunu düşünen araştırmacının yaptığı çalışmada ise araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,9, erkek öğrencilerin İBDÖ puanları ortalaması 99,05 olduğu görülmektedir. İletişim becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin PÇE puanlarının ortalaması 99,77, erkek öğrencilerin PÇE puanları ortalaması 92,60 olduğu görülmektedir. Problem çözme cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra bu konuyla ilgili yapılan diğer alan çalışmalarına bakıldığında çalışmayı destekleyen ya da desteklemeyen nitelikte bazı çalışmalarla karşılaşılmıştır.

Sorun çözme becerileri toplam puanları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bağlı araştırmalarda birbirleriyle tutarlı olmayan bulgular yer almaktadır. Bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunurken, bir kısım araştırmalarda anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir((Yenice, Özden ve Evren, 2012; Aslan ve Uluçınar Sağır, 2012; Öztürk, Öner, Çelebi, 2009; Bağçeci ve Kinay, 2013; Çağlayan, 2007; Dündar, 2009; Yılmaz, Karaca, Yılmaz, 2009; Ulusoy, Tosun, Aydın, 2014; Çevik ve Özmaden, 2013). Polat ve Tümkaya'ya göre (2010), sorun çözme becerilerine ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaşması, kişilerin kaygı ve güven istekleriyle ilişkilendirilebileceği gibi, cinsiyet rolleriyle de ilişkili olabilir. Kadın ve erkeklere yüklenen sorumluluklar toplumlara göre farklılık gösterdiğinden

dolayı karşılaşılan sorunların türleri ve baş etme becerileri de değişiklik göstermektedir (143). D'Zurilla ve arkadaşları (1998) ise bu değişikliği, araştırmalarda kullanılan ölçeklerde olumlu problem çözme yönelimi, olumsuz problem çözme yönelimi, dürüstlük, dikkatsizlik gibi alt boyutlar dikkate alındığında da problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla sorun çözme becerilerini ölçmek için kullanılan envanterlerin farklı alt boyutlarının olması da araştırmaların sonuçlarını değiştirmektedir (144).

Yapılan çalışmalarda elde edile bulgular da, iletişim becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında meydana gelen bu tutarsızlık, iletişim becerilerini ölçmeye yönelik farklı envanterlerin kullanılması ve bunların da alt boyutlarının değişmesi olarak açıklanabilir. Bir diğer sebep olarak da iletişim becerilerini etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri, sosyalleşme düzeyleri, iletişim becerilerini geliştirme fırsatlarındaki farklılıklar gibi iletişim becerilerini etkileyecek faktörlerdir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin çok boyutluluğu iletişim becerileriyle, cinsiyet değişkeni arasında farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebeptir (145).

Görür'ün (114) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerini bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası) incelemiştir. Çalışmada kızların iletişim becerilerini değerlendirmeleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

İletişim becerileri gelişim dönemleri açısından incelendiği çalışmada İletişim becerilerinin bireyin yaşamındaki ilk yıllarında nasıl kazanıldığı ve bağlantılı değişkenler incelenmiştir. Çalışmada kız çocukların erkek çocuklara, ilk sırada doğan çocukların daha sonra doğan çocuklara göre daha yüksek puanla değerlendirildikleri bulunmuştur (118).

Dolayısıyla cinsiyet farklarının iletişim becerisiyle, problem çözme becerisi arasında bir fark oluşturmamasının yaşanılan zaman dilimlerinin farklılığına bağlı olarak ve iletişimle ilgili birçok teknolojik gelişimin olması, kültürel anlamda dünyanın globalleşmesi, ergenlerin cinsiyet rollerine bakış açılarının değişmiş olması gibi birçok faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

5.5.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Yaşa İlişkin Bulguların Tartışması

Ergenlerde iletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin yaşa ilişkin anlamlı bir farklılık göstereceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan 14 yaşındaki öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 101,71'dir, 15 yaşındaki öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 98,52'dir, 16 yaşındaki öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,40'dır, 17 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 98,92 olduğu görülmektedir. İletişim becerileri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan 14yaşındaki öğrencilerin PÇE puanlarının ortalaması 86,63'dür, 15 yaşındaki öğrencilerin PÇE puanlarının ortalaması 92,66'dır, 16 yaşındaki öğrencilerin PÇE puanlarının ortalaması 92,81'dir, 17 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin PÇE puanlarının ortalaması 93,71 olduğu görülmektedir.

Analiz sonucuna göre problem çözme becerileri, yaşa göre farklılık göstermektedir ve 14 yaş grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri en yüksektir. Bu çalışmanın sonucuna göre 14 yaş grubu ile 17 ve üstü yaş grubu arasındaki fark anlamlıdır.

Bu konuyla ilgili diğer alan çalışmalarına bakıldığında yapılan çalışmayı destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Çakır (67), yapmış olduğu araştırmada, 12–22 yas grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlilik ve geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaşlar ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sosyo-kültürel düzey ve yaş değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Yaş gruplarına göre sosyal desteğin en çok hangi kaynaktan algılandığı araştırılmış, 12–14 ve 18–22 yaslarında en fazla desteğin aileden, 15–17 yaş grubunda diğer önemli kişilerden algılandığı görülmüştür.

Dalkılıç'ın (2006) yaptığı araştırmanın sonucunda, ergenlerin Problem Çözme, İletişim Becerileri Genel Anlaşmazlık alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ancak İletişim Biçimi, Problem Çözme Becerileri, Yakınlık/Düşmanlık, Okul ve Kardeş Çatışması alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (146).

Kabakçı ve Korkut'un (147). Problem çözme becerileri açısından altıncı sınıftaki ergenler, yedi ve sekizinci sınıftakilerden daha yetkindir. Okul yıllarında geliştirilen problem çözme becerileri, çocukluktan itibaren öğrenilmektedir. Okul döneminde sorunlarla karşılaşan ergen problem çözme becerisi geliştirebilmesi için desteğe ihtiyacı vardır. İnsanlar çevrelerindeki yetişkinleri model alarak okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde problem çözme becerilerini geliştirirler (148).

Ergenlik dönemi birçok toplumsal, ailesel ve kültürel etmenlere göre değişiklik göstermektedir. Her kültürde, her ailede ve her toplumda ergenlik dönemi yaş sınırları ve ergenlik özellikleri farklı yaşanmaktadır. Dolayısıyla problem çözme becerilerinin ve şeklinin farklılık göstermesi beklenir.

Yapılan bu çalışmada 14 yaşındaki ergenlerin problem çözme becerileri 17 yaş ve üstü ergenlere göre daha yüksektir. 14 yaşındaki ergenler eğitim düzenlemesinde lise 1. Sınıf öğrencisi olmasından dolayı, yeni bir okula başlamış olası ve deneyimlemediği problemlerle karşılaşmış olmasından dolayı problemlerle daha ilgili ve daha çözüm arayışı içinde olabileceği düşünülmüştür. Kabakçı ve Korkut'un (2008) yaptıkları çalışma bu araştırmayı destekler niteliktedir. Problem çözme becerileri açısından altıncı sınıftaki ergenler, yedi ve sekizinci sınıftakilerden daha yetkindir. Dolaysıyla ergenler yaşadıkları eğitim süreçlerinde okullarda geçiş yaşadıkları dönmelerde problem çözme becerilerini daha çok kullanmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

5.6. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına, Aile İlişkilerine ve Arkadaş İlişkilerine, İlişkin Bulguları Tartışma

Bu bölümde İBDÖ ve PÇE aldıkları puanlar ergenlerin algıladıkları okul başarıları, aile ilişkileri ve arkadaş ilişkilerine ilişkin elde edilen bulgular tek tek tartışılmaya çalışılmıştır.

5.6.1. Ergenlerin İBÖ ve PÇE Aldıkları Puanların Algıladıkları Okul Başarısına İlişkin Bulguları Tartışma

Ergenlerin algıladıkları akademik başarısına ilişkin iletişim becerilerinde ve problem çözme de farklılık olabileceği düşünülmüştür. Yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, algıladıkları okul başarısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

Ergenlerin algılanan okul başarı düzeyi iyi olanların İBDÖ puan ortalaması 101,83, Okul başarı düzeyi orta olanların İBDÖ puan ortalaması 98,37, Okul başarı düzeyi düşük olanların İBDÖ puan ortalamaları 84,15 olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri okuldaki başarı durumuna göre farklılık göstermektedir ve okuldaki başarısı iyi düzeyde olanların iletişim becerileri en yüksek iken düşük olanların en düşüktür. Bu çalışmaya göre okuldaki başarısı iyi olanlar ile düşük olanlar ve orta olanlar ile düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Katılımcıların okul başarı düzeyi iyi olanların PÇE puan ortalaması 86,05, Okul başarı düzeyi orta olanların PÇE puan ortalaması 95,52 Okul başarı düzeyi düşük olanların PÇE puan ortalamaları 102,85 olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerileri öğrencinin okuldaki başarı durumuna göre farklılık göstermektedir ve okuldaki başarısı iyi düzeyde olanların Problem çözme becerileri en yüksek iken düşük olanların en düşüktür. Yapılan bu çalışmaya göre okuldaki başarısı iyi olanlar ile düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular ve alan çalışmalarının sonuçları ergenlerin akademik başarı algılarının, iletişim becerilerini ve problem çözme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Bu konuda yapılan alan çalışması incelendiğinde; Problem Çözme ve İletişim Becerileri, Genel Anlaşmazlık, İletişim Biçimi, Problem Çözme Becerileri, alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının, algılanan akademik başarıya göre, başarılı, orta düzey ya da başarısız algılamalarına ilişkin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Tüm alt testlerin anlamlı bulunması, akademik başarının ergen tarafından algılanan ana-baba ve ergen ilişkilerini etkileyen önemli bir etmen olduğunu düşündürmektedir (146).

Elliott ve Godshall (72), "Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılar arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özyazıcıoğlu ve ark.'nın (2009) yapmış oldukları "sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi" isimli çalışmalarında akademik başarının yükseldikçe, problem çözme becerisinin de yükseldiği bulunmuştur (149).

Ergenlerin gelişim evrelerinde okul döneminin önemli bir yeri vardır. Eğitim müfredatlarında daha çok öğrenme ve bilişsel beceriler ön planda tutulduğu için, problem çözme, iletişim becerileriyle ilgili programlı, sistematik bir plan yapılmadığı görülmektedir. Ergenlerin akademik başarılarına önem verilirken, sosyal ve duygusal gelişimlerine gerekli önemin de verilmesi gerekmektedir.(150).

5.6.2. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Algılanan Aile İlişkilerine ilişkin Bulguları Tartışma

Problem çözme becerileri ve iletişim becerilerinin ergenlerin algıladıkları aile ilişkilerine göre farklılık gösterebileceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, algıladıkları aile ilişkileri durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin aile ilişkilerine göre iyi durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 100,87, orta durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 95,45,kötü durumda olanların İBDÖ puan ortalaması 95,53 olarak görülmektedir.

İletişim becerileri öğrencinin aile ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve aile ilişkileri iyi olanların iletişim becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür. Yapılan bu çalışmaya göre aile ilişkileri iyi olanlar ile orta ve düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrencilerin aile ilişkilerine göre iyi durumda olanların PÇE puan ortalaması 89,44 orta durumda olanların PÇE puan ortalaması 97,41, düşük durumda olanların PÇE puan ortalaması 103,24 olarak görülmektedir.

Problem çözme becerileri öğrencinin aile ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve aile ilişkileri iyi olanların problem çözme becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür. Yapılan bu çalışmaya göre aile ilişkileri iyi olanlar ile düşük olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu konuda alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Youniss ve Smoller (119) yaptıkları bir çalışmada, yaşları 15 ve 18 arasında değişen 230 kız ve erkek ergenin ana-babaları ile olan iletişimlerini ele almışlardır. Ergen ve ana-baba arasındaki iletişim, iletişim konuları (okul, arkadaş ilişkileri, korkular ve kaygılar gibi) ve iletişimde açıklık (savunuculuk, anlaşmazlıkları çözümleme gibi) süreçleri ele alınarak, bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, kızlar babalarına göre anneleri ile daha iyi ve yakın ilişkiler kurduklarını belirtirken, hem kız hem erkek ergenler babalarının otoriter ve yargılayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca babaları ile olan ilişkilerinde sınırlı iletişim olduğunu bildirmişlerdir.

Korkut'un (115), iletişim becerileri ile ilgili lise öğrencilerinin bazı değişkenlerini değerlendirdiği çalışma sonucunda, sıkıntıları anne babaları tarafından anlaşılan, anne babalarından ve arkadaşlarından sosyal-duygusal destek alan, iletişim becerileriyle ilgili programlara katılmaya gönüllü olan lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin diğer gruplara göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir.

Boşanmış ve evli ebeveyne sahip olan ergenlerin iletişim becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada ergenlerin anne-babasının evli veya boşanmış olma durumlarının, ergenlerin genel iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne babası boşanmış olan ergenlerin genel iletişim becerileri puan ortalamaları, anne babası evli olan ergenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (151).

İnsanların ailelerine en çok ihtiyaç duydukları zaman ergenlik dönemidir. Ergenlerin geçirdikleri bu zorlu dönemde en büyük desteği aileden almaktadırlar. Bu süreçte yaşanılan aile ve sosyal ilişkilerle ilgili problemler, aynı zamanda akademik alanda olası eksiklikler ve cinsellik, sağlık ile ilgili sorunlar ergeni bekleyen bir takım problemlerden bir kaçıdır. Bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal bir kimlik oluşturma çabası da bu sürecin bir parçasıdır (152).

Ergenin böyle bir süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi için ailesiyle iletişimini güçlü tutması gerekir. Kendini bu bütünün bir parçası olarak hissetmesi problemlerini de daha kolay çözmesini sağlayabilir. Aile denetiminden ve kültüründen uzaklaşan ergenler, aile dışı faktörlerin etkisi altında kalabilirler. Dolayısıyla aile ilişkilerini yüksek algılayan ergenler daha çok iletişim kurabilmekte ve daha sağlıklı bireyler olarak hayatlarına devam edebilmektedirler. Başka bir bakış açısıyla da iletşim becerleri güçlü olan ergenler arkadaşlaıyla lduğu kadar aileleriyle de güçlü iletişim kurabilirler.

5.6.3. Ergenlerin İBDÖ ve PÇE Aldıkları Puanlar Arasında, Ergenlerin Algıladıkları Arkadaş İlişkilerine İlişkin Bulguları Tartışma

Ergenlerin iletişim becerileriyle, problem çözme becerileri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sonucunda problem çözme becerileri arkadaş ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve arkadaş ilişkileri iyi olanların problem çözme becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür. Araştırmaya katılan ergenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında, arkadaş ilişkisine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Yapılan çalışmaya katılan ergenlerin arkadaş ilişkileri iyi olanların İBDÖ puan ortalaması 101,42, öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta ya da düşük olanların İBDÖ puan ortalaması 92,86 olarak

görülmektedir. İletişim becerileri arkadaş ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve arkadaş ilişkileri iyi olanların iletişim becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür.

Yapılan çalışmaya katılan ergenlerin arkadaş ilişkileri iyi olanların PÇE puan ortalaması 89,76'dır, araştırmaya katılan ergenlerin arkadaş ilişkileri orta ya da düşük olanların PÇE puan ortalaması 97,88 olarak görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır.

Budak (68), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını bulmuştur. Problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Ergenlik, fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda birçok değişimin yaşandığı ve akran etkisinin önemli olduğu bir gelişim dönemidir. Bu dönmede akademik eğitim alma, bir mesleğe hazırlanma gibi eğitim sürecine denk gelen ergenlik, doğal olarak aynı yaş grubundaki ergenlerin ortak mekân olarak okullarda bulunmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle ergenler zamanlarının büyük bir kısmını okullarda ve akranlarıyla geçirmektedir. Akranlarını gözlemleme, bağımsız bir birey olabilme, rol model seçme ve kimlik edinme gibi gelişimlerin önemli bir aşamaya geldiği bu dönem, ergenin ilerleyen yıllardaki davranışlarına ve olaylara karşı yaklaşımına kaynaklık eder (153).

Ergenin yaşamında en az ailesi kadar önemli olan akran ilişkileri, ergenin gelişiminde anlamlı bir yere sahiptir. Akran grupları ergenin sağlıklı bir birey olmasında, tutarlı bir kişilik geliştirmesinde de yardımcı bir rol üstlenir. Diğer yandan istenmeyen, olumsuz davranışlar edinmesine de sebep olabilirler. Ergenler akran gruplarına girerken, arkadaşlık, sırdaşlık, sosyal ve duygusal destek almayı hedefliyor olabilir. Ancak söz konusu akran grupları bazen riskli ve olumsuz sonuçlar doğurabilir. Zararlı alışkanlıklar, yasal otoriteye başkaldırmak ve ebeveyne karşı durmak, arada okula gitmemek gibi davranışlar ergenin akran gruplarıyla olan ilişkileriyle ilgilidir. Ergenlik döneminde kendini anlayan, yargılamadan dinleyen, kendisi gibi düşünen, aynı nitelikteki sorunlarla baş etmeye çalışan insanlarla birlikte

olmak ergen için önemlidir. Bu dönemde birçok konuda başarılı olabilmesi içi ergenin problem çözme konusunda beceri kazanması gerekmektedir. Akranlarıyla sağlıklı bir iletişim içinde olan ergenler aynı zamanda problem çözme konusunda da başarılı olabilecekleri düşünülmüştür.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada ergenlerin sorun çözme becerileri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan ergenlerin yaş, sınıf, cinsiyet, anne -baba durumu, ailenin yapısına göre ve ekonomik durumuna göre, oluşan farklılıkların iletişim becerilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde problem çözme becerilerine de etki ettiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda bu sosyo-demografik farklılıkların ergenlerin iletişim ve problem çözmede anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan araştırmada kız öğrencilerin İBDÖ puanlarının ortalaması 99,9, erkek öğrencilerin İBDÖ puanları ortalaması 99,05 olduğu görülmektedir. İletişim becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun aksi yönde Görür'ün (114) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerini bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası) incelemiştir. Çalışmada kızların iletişim becerilerini değerlendirmeleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda alan çalışmaları incelendiğinde 1990'lı yıllarda ve 2000'li yılların başlarında yapılan benzer çalışmalarda kız ergenlerin, erkek ergenlere göre iletişimde daha başarılı olduğu görülmektedir. Böyle bir farklılığın çıkmasına sebep olarak araştırmacı şöyle düşünmektedir; 1990'lı ve 2000'li yılların başlarında ki ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine bakış açılarıyla, yeni yüz yılın ergenlerinin toplumsal cinsiyet rollerine bakış açılarında önemli değişimler söz konusu olabilir. İletişimde internetin ve sosyal medyanın son birkaç yıl içerisinde gelişmesi ve ergenlerin iletişim şekillerinde ki değişim de göz önüne alınınca iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılık oluşturamayacak bir düzeye gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunurken, bir kısım araştırmalarda anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu farklılıklarda araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda elde edile bulgular da, iletişim becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında meydana gelen bu tutarsızlık, iletişim becerilerini ölçmeye yönelik farklı envanterlerin kullanılması ve bunların da alt boyutlarının değişmesi olarak açıklanabilir. Bir diğer sebep olarak da iletişim becerilerini

etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri, sosyalleşme düzeyleri, iletişim becerilerini geliştirme fırsatlarındaki farklılıklar gibi iletişim becerilerini etkileyecek faktörlerdir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin çok boyutluluğu iletişim becerileriyle, cinsiyet değişkeni arasında farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebeptir (145).

Analiz sonucuna göre problem çözme becerileri, yaşa göre farklılık göstermektedir ve 14 yaş grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri en yüksektir. 14 yaş grubu ile 17 ve üstü yaş grubu arasındaki fark anlamlıdır. Problem çözme becerisiyle ilişkili bu analiz sonucu, araştırmacının çalışmasındaki aradığı amacı destekler niteliktedir. İletişim becerisinin iyi olduğu ergenlerin, problem çözmede de başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu analiz sonucuna göre 14 yaş problem çözmede en çok puanı almaktadır. Yapılan bu çalışmada 14 yaşındaki ergenlerin problem çözme becerileri 17 yaş ve üstü ergenlere göre daha yüksektir. 14 yaşındaki ergenler eğitim düzenlemesinde lise 1. Sınıf öğrencisi olmasından dolayı, yeni bir okula başlamış olası ve deneyimlemediği problemlerle karşılaşmış olmasından dolayı problemlerle daha ilgili ve daha çözüm arayışı içinde olabileceği düşünülmüştür. Kabakçı ve Korkut'un (2008) yaptıkları çalışma bu araştırmayı destekler niteliktedir. Problem çözme becerileri açısından altıncı sınıftaki ergenler, yedi ve sekizinci sınıftakilerden daha yetkindir. Dolaysıyla ergenler yaşadıkları eğitim süreçlerinde okullarda geçiş yaşadıkları dönmelerde problem çözme becerilerini daha çok kullanmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Ergenlerin algılanan okul başarı düzeyi iyi olanların problem çözme becerisi ve iletişim becerisinin iyi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu analiz sonucu araştırmacının çalışmasının amacını destekler niteliktedir. Dolayısıyla akademik olarak başarılı olan bir ergen iletişim kurmada daha özgüven sahibi olabileceği düşünülmektedir. Okul başarı algısı düşük olan ergenlerin iletişim kurmada da bazı sorunlarla karşılaşabileceği düşünülmektedir. Ergenlerin gelişim evrelerinde okul döneminin önemli bir yeri vardır. Eğitim müfredatlarında daha çok öğrenme ve bilişsel beceriler ön planda tutulduğu için, problem çözme, iletişim becerileriyle ilgili programlı, sistematik bir plan yapılmadığı görülmektedir. Ergenlerin akademik başarılarına önem verilirken, sosyal ve duygusal gelişimlerine gerekli önem verilmemektedir (150).

Araştırmanın sonucunda, ergenlerin akademik başarılarına yönelik algılarının, problem çözme becerilerinde ve iletişim becerilerinde önemli bir etmen olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin akademik yönden kendilerini başarılı, orta ya da düşük düzeyde olarak algılamalarının sadece okulla ilgili konularda değil, bütün ilişkilerini etkilediği düşünülmektedir. Özelikle anne-babaların, çocuklarından akademik yönden beklentileri yüksektir. Aileler için çocuklarının okul başarısı ve iyi bir üniversiteye gitmesini istemeleri ile birlikte, ergene maddi ve manevi büyük yatırımlar yapılmaktadır. Akademik başarısı iyi olan ergenlerin ebeveynleri tarafından daha çok ilgi gördükleri ve sevildikleri şeklinde bir algıya sahip olabilirler.

Ergen bireylerin aile iletişiminin sağlıklı olması durumunda problemlerine daha çözümcül yaklaşımlarda bulunabileceklerini ve aileden alacakları sosyal desteğin onları hayata daha güçlü hazırlayacağı düşünülmüştü. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma sonucunda, aile ilişkileri puanı yüksek olan katılımcıların sorun çözmede puanlarının da iyi oldukları görülmüştür. İnsanların ailelerine en çok ihtiyaç duydukları zaman ergenlik dönemidir. Ergenlerin geçirdikleri bu zorlu dönemde en büyük desteği aileden almaktadırlar. Bu süreçte yaşanılan aile ve sosyal ilişkilerle ilgili problemler, aynı zamanda akademik alanda olası eksiklikler ve cinsellik, sağlık ile ilgili sorunlar ergeni bekleyen bir takım problemlerden bir kaçıdır. Bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal bir kimlik oluşturma çabası da bu sürecin bir parçasıdır(152).Ergenin böyle bir süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi için ailesiyle iletişimini güçlü tutması gerekir. Kendini bu bütünün bir parçası olarak hissetmesi problemlerini de daha kolay çözmesini sağlayabilir. Aile denetiminden ve kültüründen uzaklaşan ergenler, aile dışı faktörlerin etkisi altında kalabilirler. Dolayısıyla aile ilişkilerini yüksek algılayan ergenler daha çok iletişim kurabilmekte ve daha sağlıklı bireyler olarak hayatlarına devam edebilmektedirler.

Arkadaş ilişkilerinin iyi veya kötü olması da ergenlerin iletişim ve problem çözme becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmüştür. Bu ilişkinin aynı zamanda güçlü bir sosyal destek olduğu tahmin edilmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada arkadaş ilişkilerini iyi olarak tanımlayan katılımcıların, problem çözme ve iletişim becerileriyle ilgili yüksek puan aldıkları

görülmektedir. Buna bağlı olarak problem çözme ve İletişim becerileri arkadaş ilişkilerine göre farklılık göstermektedir ve arkadaş ilişkileri iyi olanların iletişim ve problem çözme becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür. Ergenin yaşamında en az ailesi kadar önemli olan akran ilişkileri, ergenin gelişiminde anlamlı bir yere sahiptir. Akran grupları ergenin sağlıklı bir birey olmasında, tutarlı bir kişilik geliştirmesinde de yardımcı bir rol üstlenir. Diğer yandan istenmeyen, olumsuz davranışlar edinmesine de sebep olabilirler. Ergenler akran gruplarına girerken, arkadaşlık, sırdaşlık, sosyal ve duygusal destek almayı hedefliyor olabilir. Ancak söz konusu akran grupları bazen riskli ve olumsuz sonuçlar doğurabilir. Zararlı alışkanlıklar, yasal otoriteye başkaldırmak ve ebeveyne karşı durmak, arada okula gitmemek gibi davranışlar ergenin akran gruplarıyla olan ilişkileriyle ilgilidir. Ergenlik döneminde kendini anlayan, yargılamadan dinleyen, kendisi gibi düşünen, aynı nitelikteki sorunlarla baş etmeye çalışan insanlarla birlikte olmak ergen için önemlidir. Bu dönemde birçok konuda başarılı olabilmesi içi ergenin problem çözme konusunda beceri kazanması gerekmektedir. Akranlarıyla sağlıklı bir iletişim içinde olan ergenler aynı zamanda problem çözme konusunda da başarılı olabilecekleri düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amaçlarından biri olan ergenlerde problem çözme becerisinin, iletişim becerisiyle ilişkilendirmek ve sosyal hizmet düzeyinde değerlendirmek olarak düşünülmüştü. Sosyal hizmet kavramının okul ortamında uygulanamamasının en önemli sorunu okullarda baş edilmesi gereken karmaşık ve çok boyutlu sorunlara karşı öğretmenlerin kendi iş yükleri sebebiyle yeterince motive olamaması ve bu sorunlara çözüm geliştirebilecek herhangi bir donanımdan yoksun olmaları nedeniyle problemlerin çözülememesidir. Bu sorunların çözümünde okul, aile, arkadaş çevresi, ergenin hayatını sürdürdüğü toplumun katılımına büyük ihtiyaç olduğu halde bunları teşvik, organize edecek ve onlarla işbirliği içinde çalışacak sosyal çalışmacıların olmaması sorunları bir kısır döngüye çevirmektedir. Okul yöneticileri de daha çok eğitim yönetimi ve denetimine yönelik çalışmalar yaptıklarından dolayı sosyal hizmet bakış açısına sahip değildirler. Sonuç olarak eğitim-öğretim dönemindeki tüm bu çalışanlara bir rota çizecek, onları bir araya getirebilecek, sorunlara göre müdahale şekli ve tekniği belirleyecek uzmanlara ihtiyaç vardır. Bu araştırmada da böyle bir boşluğun olduğuna yönelik küçük bir

farkındalık oluşturmak amacıyla özellikle sosyal çalışmacının bu eksikliği gidermede önemli bir rol alabileceği düşünülmüştür.

Sosyal hizmet uzmanı sorunlara mikro, mezo ve makro düzeyde bir müdahalede bulunur. Sosyal hizmet uzmanı kendi biriminden çok öğrencilerin mevcut ortamında vakit geçirmesi gerekir (154). Sosyal hizmet uzmanı sosyal hizmet pratiğine uygun amaçlarla ergenlerin sorunlarını kendi kaderini tayin hakkını sürdürürken toplum için yıkıcı bir güç olmaktan toplum için yapıcı bir katkı sağlayacak şekilde değişmesine yardımcı olur. Aynı zamanda bir sosyal hizmet uzmanı, ergenlerin sorunlarının oluşmasına olanak sağlayan topluluk şartlarına yönelik bir analist ve değerlendirici olarak işlev görebilir. Bunun yansıra bir sosyal hizmet uzmanı sosyal politika değişiklikleri için bir girişimci ya da savunucu olarak da işlev görebilir (154).

Profesyonel yardıma ihtiyacı ola ergen bireyler için okul sosyal hizmeti müdahalesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul sosyal hizmetinde görev yapacak sosyal çalışmacı; öncelikle okul başarısı düşük, özel eğitim gereksinimi duyan, suç, şiddet olaylarına ve madde kullanımına meyilli, düşük sosyo-ekonomik nüfustan gelen, yetiştirme yurtlarında kalan vb. öğrenciler gibi dezavantajlı grupların refah düzeyini ve sosyal işlevselliğini arttırmaya çalışır. Bu konuda ailelerinin de çoğu zaman sosyal hizmetin müdahalesine ihtiyaçları olabilir. Özellikle yine dezavantajlı ailelere yönelik gerçekleştirilecek konferans, seminer, ev ziyareti, bireysel görüşme gibi faaliyetler ile aileler güçlendirilerek onların eğitim-öğretim sürecinde etkin rol almaları sağlanabilir.

Öğrenci ve ebeveynler için olduğu kadar öğretmenler için de okul sosyal hizmeti gereklidir. Öğretmenler, özellikle öğrenci sayısı yüksek, farklı sosyo-kültürel yapıya sahip öğrencilerden oluşan, performans arttırıcı materyallerden yoksun sınıflarda çoğu zaman umutsuzluğa düşerler. Öğretmenler özel gereksinimi olan, suç ve şiddete meyilli, sınıfa uyum sağlayamayan öğrencilere sosyal hizmet müdahalesi konusunda sosyal çalışmacının yönlendirmesine ihtiyaç duyabilirler.

Ekolojik yaklaşım teorisi, çocuk, aile ve çevre arasındaki ilişkilerin önemine değinerek, ilk olarak Bronfenbrenner tarafından 1978'de ortaya atılmıştır (128). Ekolojik yaklaşıma göre bütün sistemler kendilerinden daha küçük olan alt

sistemlerden oluşur ve kendileri de daha büyük sistemler tarafından kapsanırlar(129). Sistemleri düzeylerine göre mikro, mezo, eko ve makro sistemler şeklinde ayırmak mümkündür. Mikro sistem, ev, sınıf ya da akran grupları gibi, günlük çevresi içinde bireyi, bireyin etkileşimde bulunduğu kişi ve grupları içeren en küçük sistemdir. Mezo sistem, ev-okul, ev-iş yeri ya da okul-komşuluk arasındaki ilişkiler gibi, mikro sistemlerde yer alan kişiler tarafından kurulan ilişkileri ve grupları kapsayan sistemdir. Eko sistem, kişinin katılmadığı, direkt bireyle ilgili olmayan, fakat bir şekilde bireyin fonksiyonlarına etki eden toplum seviyesindeki sistemdir. Son seviye olan makro sistem ise, toplumsal ve sosyal değerler, kültürel davranışlar, yasalar ve sosyal politikalar gibi bireyi etkileyen sosyo-politik ve kültürel değişkenleri içeren sistemdir (130).

Bu bağlamda sosyal çalışmacının okul personeliyle yapacağı işbirliği son derece önemlidir. Öğretmenlerin sosyal çalışmacıyla iş birliği yapabilmesi için sosyal hizmet bakış açısına sahip olabilmeleri gerekmektedir. Bunun için eğitim fakültelerinde bazı sosyal hizmet dersleri verilmesi olumlu sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır. Okul idarecilerinin de bu bakış açısına sahip olabilmeleri ve yapılacak çalışmalarda sosyal çalışmacıya destek olabilmesi açısından hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Ergen bireylerin problem çözme ve iletişim becerileri arkadaş ilişkilerine ve aile ilişkilerine göre farklılık göstermektedir. Aile ve arkadaş ilişkileri iyi olanların problem çözme ve iletişim becerileri en yüksek iken orta ya da düşük olanların en düşüktür.

Buna bağlı olarak sosyal hizmet uzmanı sadece okulun içinde değil, okulun dışında da, sorunları tespit etme, çözüm önerileri geliştirip bu önerileri uygulama becerisine sahip, ev ve okul arasında arabulucu rolünü üstlenerek ve öğretmenler, okul idaresi ve aile arasında koordinasyonu sağlayarak öğrencilerin sorunlarının çözümü adına katılımı kolaylaştırır.

Yapılan bütün bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, ergenlerde iletişim becerileri ve problem çözme becerileri birbirini hangi derecede etkilediği ile bazı değişkenlerin olumlu- olumsuz etkisi göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okul dışında ergenlerin yaşamını sürdürdüğü en önemli yer ailedir. Anne-babaların aile içinde çocuklarına karşı gösterdikleri yaklaşım ve etkinlikler çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde önemli bir yeri vardır. İletişim becerisi gelişen çocuğun sorun çözmede daha başarılı olduğu düşünülürse, okullarda bulunması gereken okul sosyal hizmet müdahalesi servisinin anne-babaları çocuk eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilendirmesi faydalı olacaktır.
2. Ergenlerin iletişim becerileri düzeylerini artırmaya yönelik olarak okullarda etkin bir şekilde grup sosyal hizmet müdahalesinin yapılması yararlı olabilir.
3. Problem çözme düzeyleri düşük olan öğrencilerin sosyal çevreleri incelenebilir ve bu öğrencilerle grup çalışması yapılabilir
4. Problem çözme becerilerini geliştirici, yapıcı ve destekleyici, yaratıcı, yenilikçi tutumlar, yöntemler

kullanılabilir. Özelliklede bireylerin problem çözme becerilerini geliştirici eğitim programları hazırlanabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Eccless JS, Midgley C, Wigfield A, Buchanan CM, Reuman D, Flanagan C, Maclver D. Development during adolescence, the ımpact of stage environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist* 1993; 48: 90-101.
2. Koç M. Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2004; 17(2): 231-256.
3. Korkut F. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2002; 22: 177-184.
4. Atabek E. *Kuşatılmış Gençlik*. 15. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi; 1995.
5. Türk Dil Kurumu; Genel Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr. (Erişim 09 Aralık 2018)
6. BIÇAKÇI İlker; *İletişim ve Halkla İlişkiler*, İstanbul: Media Cat Yayınları; 1998.
7. Gürgen Haluk; *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul, Der Yayınları, 1997.
8. Parman T. *Ergenlik: Bir Giriş Yazısı. Psikiyatri*, *Psikoloji, Psikofarmokoloji* 1997; 4(5): 7-8.
9. Nairne JS. (2011). Psychology (5th ed.).Belmont, CA: Wadsworth.??
10. Compas BE, Hinden BR, Gerhardt CA. Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology* 1995; 46: 265-293.
11. Demir HK, Dereboy F, Dereboy Ç. Gençlerde kimlik bocalaması ve psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 2009; 20(3): 227-235.
12. Varan A. Ergenlik dönemi ile ilgili bazı temel araştırmalar. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları* 1997; 2(3): 313-324.
13. Coleman JC, *Hendry L. The nature of adolescence*. Third Edition. London: Routledge; 1990.

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

15. Gander MJ. ve HW. Gardiner *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınlari; 1993.

16. Selçuk Z. *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2000.

17. Charles Z, Karen K. *Krist-Ashman Understanding Human Behavior and the Social Environment* 9th Edition (International Edition, Cengage Learning/Brooks/Cole

18. Kulaksızoğlu A. *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi; 1999.

19. Franzoi, SL. *Essentials of psychology* (3rd ed.).Mason, OH: Thomson; 2008.

20. Blakemore SJ. & Choudhury, S. (2006). Commentaries: Brain development during puberty: State of the science. *Developmental Science*, 9,11-14.

21. Spear L.P.(2003a). *Aicohol's effects on adolescents.* Retrieved from http://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh26-4/287-291.htm.

22. Steinberg L. (2004).The 10 basic principles of good parenting.New York:Simon and Schuster.

23. Oskay G. *Değer Yargılan Yönünden Ana-baba Ergen Çatışması Aile Yazıları 3*: Birey, Kişilik ve Toplum. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları; 1991. Bilim Serisi 5/3.

24. Sheafer BWS. ve CR. Horejsi. (2002) *Techniques and Guidelines for Socialwork Practice*. 6. Eddition. Boston.

25. Demirbilek S. Değişen aile yapısı ve çocuğun sosyalleşmesine etkisi. *SHÇEK Sosyal Hizmetler Dergisi*; 2001. Cilt:l, 12, Sayfa:41-48

26. Constable Robert; School Social Work: Practice, Policy and Research; 2008. Lyceum, Chicago, pp. 3-29.

27. Morgan C. *Psikolojiye Giriş.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, 1999.

28. Aslan A.E. Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

29. Senemoğlu N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* 11.Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi, 2005.

30. Bingham A. *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* İstanbul: M.E.B. , 1998.

31. Öğülmüş S. *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2006.

32. Korkut F. Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2002, 22, 177-184.

33. Budak B. *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem, 1999*

34. Bingham A. *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi,* (Çev. A. Ferhan Oğuzkan) 6. Basım, İstanbul, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004.

35. Heppner PP., Lee, DG. (Problem solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.288-298), New York: Oxford University Press, 2002.??

36. Yıldız A. *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

37. Sungur Nuray. *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları, 1997.

38. Taylan Sabahat. *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.* Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1990.

39. Mountrose Phillip. *Sorunları Çözmede 5 Asama*, İstanbul, Kariyer Developer Yayınları, 2000.

40. Öğülmüş S. *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dagıtımı, 2006.

40. Varış F. *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya, Atlas Kitabevi, 1994.

41. Söylemez S. *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

42. Atkinson RL, Atkinson, RC, Smith, EE, Bem, DJ, Nolen-Hoeksema, S. *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Kitabevi Yayınları; 1999.

43. Morrıs G.C. *Psikolojiyi Anlamak* (H.B. Ayvaışık, M. Sayıl, Çev.). Türk Psikoloji Derneği, Ankara, 2002.

44. Kasap Z. *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1997.

45. Oktay M. *Davranış Bilimlerine Giriş.* İstanbul: Der, 2000.

46. Thornton S. *Çocuklar Problem Çözüyor.* İstanbul: Gendaş, 1998.

47. Shapiro L.E. *Yüksek EQ'lu Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi.* İstanbul: Varlık Yayınları, 1998

48. Spivack G. & Shure MG. Interpersonel problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*; 1982, 10 (3), 341-356.

49. Aslan, AE. *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dagıtımı, 2002

50. Söylemez S. *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002

51. Kulaksızoğlu, A. *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi, 2002

52. Öktem F. , ve Ark., *Ergenlik Döneminde Değişim*, Öğretmen Yardımcı kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Sağlık İşleri Daire Başkanlığı, Ankara, 2000.

53. Mavi Martı Psikoloji, http://mavimarti.net/ergenlik-donemi-sorunlari; 2015

54. Y Altınkurt - *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008

55. Keskin G, Sezgin, B. Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2009, 4 (9).

56. Yıldırım İ. Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, 18, 167-176.

57. Openshaw K. (2008, June). *Transition to Adult Services:* Understanding the Differences in Service Systems presented at the Utah Conference on Effective Practices in Special Education and Rehabilitation: Interventions Across the Lifespan, Logan, Utah.

58. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi; 1992

59. Morrıs G.C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (H.B. Ayvaışık, M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk Psikoloji Derneği, 2002

60. Taylan S. Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1990.

61. Ferah D. *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2000.

62. Hisli N. "Almanya'dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik- olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıklar," *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji-Seminer Dergisi* Özel Sayısı, 8, İzmir, 1990, 711-723.

63. Çam S. Öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1997, 2, (15), 52-61.

64. Eroglu E. *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2001.

65. Aydın A. *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğittim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, 1999.

66. Düzakın S. *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, 2004.

67. Çakır Y. *12-22 Yas Grubu Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, 1993.

68. Budak B. *Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi, 1999.

69. Hamarta EA prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 2009, 37(1), 73-82.

70. Brems C, Johnson ME. Problem-solving appraisal and coping style: The influence of sex-role orientation and gender. *Journal of Psychology,* 1998, 123, 187-194.

71. Graham C, Dawe, L. *Worrying, Social Problem-Solving Abilities and Social Problem-Solving Confidence.* 1994, Vol.32, No.3, pp. 327-330.

72. Elliott T.R, Godshall, J. Problem Solving Apprasial and Psychologial Adjustment Following Spinal Cord njury, *Cognitive Therapy and Research* 1991, 15, 387-398.

73. Nezu AM. Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology,* 1985, 42, 42-48.

74. Schotte DE, Clum, GA. Social problem solving skills in suicidal psychiatric patients. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 1987, 55, 49-54.

75. D'Zurilla T, Sheedy C. "Relation between Social Problem Solving ability and subsequent level of psychological stress in college students". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 61, 841-846.

76. Gold D, Crombie G. Compliance and Problem Solving Competence in Girls and Boys. *Journol of Genetic Psychology*, 1989, Vol:150, no:3, 281-291.

77. Phillip SD, Pazienza, NJ, Ferrin HH. Decision-making styles and problemsolving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 1984, 31, 497-502.

78. Heppner PP, Petersen CH. The development and implications of a Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 1982, 29 (1), 66-75.

79. Wenz G, Sipeerstein GN. "Stres, social support and adjustment of adolescents in middle school". Journal of Early Adolescence. 1997, Vol 17(12):129–151.

80. Tutarel-Kışlak, Ş. *Cinsiyet, Evlilik Uyumu, Depresyon ile Nedensel ve Sorumluluk Yüklemleri Arası İlişkiler Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995.

81. Mutlu E. *İletişim Sözlüğü*, Ankara, Ark Yayınları,1998.

82. Zıllıoğlu M. *İletişim Nedir?* 3. Basım, İstanbul: Cem Yayınevi, 2007.

83. Güler G, Güler BU. *Mizah, Gülme ve Gülme Bilimi*. Ankara: Yazıt Yayınları, 2010

84. Tutar H., Yılmaz M. Kemal; *Genel İletişim, Kavramlar ve Modeller,* Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

85. Demiray U. Diğerleri; *Genel İletişim*, Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık, 2003.

86. Kırmızı Hasan; *Genel ve Teknik İletişim, Kişisel Gelişim ve İş Hayatında Başarının Anahtarı,* Trabzon, Celepler Matbaacılık, 2004.

87. Bakan İsmail ve Büyükbeşe T. Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler; Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 2004, sayı 7, s. 1-30,

88. Zıllıoğlu M. *İletişim Nedir?* İstanbul, Cem Yayınevi, 1996.

89. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), İletişim Süreci ve Türleri, Ankara, 2007, s. 6

90. Zılllıoğlu M. *İletişim Nedir*? 1.baskı. İstanbul: Cem Yayınları, 1993.

91. Usluata A. *İletişim*, İstanbul, İletişim Cep Yayınları, 1997.

92. Kaya Raşit A. *Kitle İletişim Sistemleri*, İstanbul, Teori Yayınevi,1985

93. Baran Aylin G; *İletişim Sosyolojisi*, Ankara,1997.

94. Kongar E. *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, İstanbul, 9. baskı. Remzi Kitapevi, 2002.

95. Erdoğan İrfan ve Alemdar K. *İletişim ve Toplum, Kitle İletişim Kuramları Tutucu Ve Değişimci Yaklaşımlar*, Ankara, Bilgi Yayınevi, 1990.

96. Deniz İ. *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

97. Kaya A. *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim.* Ankara: Pegem Yayınevi, 2010.

98. Fiske J. *İletişim Çalışmalarına Giriş*. (Çev. Süleyman İrvan) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1996.

99. Cüceloğlu D. *İnsan İnsana*. 1. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1979

100. Cüceloğlu D. *Yeniden İnsan İnsana*. 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

101. Korkut F. İletişim becerileri değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 1996, 7(2), 18-23.

102. Erdoğan İ. *İletişimi Anlamak.* Ankara: Erk Yayınevi, 2002.

103. Işık M. *İletişimden Kitle İletişimine.* Konya: Micro Yayınları, 2000.

104. Özer K. *İletişimsizlik Becerisi.* 6. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2006.

105. Mc Keachie W.J. and Doyle, Charlotte L. *To Company Psychology.* London: Addison Wesley Publishing Company, 1996.

106. Dökmen. Ü. *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. 8.Baskı İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1994.

107. Fex B, Månsson AC. The use of gestures as a compensatory strategy in adults with acquired aphasia compared to children with specific language impairment (SLI), *J. Neurolinguistics*, 1998, 11 (1-2), 191-206.

108. Ke M. *İletişimin Sessiz Yönü: Sözsüz İletişim*, MediaCat, 1998, 18-21

109. Korkut F. *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara, Anı Yayıncılık, 2004.

110. Ersanlı K. Ve Balcı, S. İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1998, 2 (10), 7-12.

111. Dökmen Ü. *Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1986.

112. Erözkan A, Yılmaz B. Muğla Üniversitesi Muğla Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Muğla: I.Ulusal Sağlığı Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Kongresi- Bildiri Özetleri Kitabı*, 2006, 117.

113. Yüksel-Şahin F. Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

114. Görür D. *Lise öğrencilerinin iletişim Becerilerini Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

115. Korkut F. Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi- Bildiriler,* 1996, 11-20.

116. Korkut F. İletişim Becerileri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi. *3P (Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmoloji) Dergisi,* 1996, 4(3),içinde (15-22).

117. Balcı S. *Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi.* Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

118. Berglund E, Eriksson M, Westerlund M. Anne-baba tutumlarının çocuktaki benlik kavramı üzerine etkisi. *Communicative Skills in Relation to Gender, Childcare and Socioeconomic Status in 18-Month Old Children. Scandinavian Journal of Psychology. 2005, 46*, içinde (485-491) Candemir, F. (Çev) 2000.

119. Youniss J, Smoller J. *Adolescent Relation with Mothers, Fathers and Friends.* Chicago: University of Chicago Press, 1985.

120. Kerr M. Background factors predicting teacher ratings of children performance. *Social Study of Behavioral Development.* 1991, 5(2), 17-25.

121. Fenson L. Communication skills, birth order, Sex Differences. *Journal of Child Development. 1994,* 23(5),15-23.

122. Newman M. *Stepfamily realities: How to overcome difficulties and have a happy family.* Dissertation Abstracts International, 1994.

123. Jones R.N. *The theory and practise of counseling*. 2 Edition, Holt Rinehart and Winston ltd, 1995.

124. Jonson-Reid M, Kontak D, Citerman B, Angie E, N. Fezzi School social work case characteristics, services, and dispositions: *Year one results. Children and Schools.* 2004, 26, 5-22.

125. Duman N. Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri, *Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı, 2014.*

126. Hare I. School social work and effective schools. *Urban Education.* 1988, 22, 413 - 428.

127. Frey A, N. George-Nichols Intervention practices for students with emotional and behavioral disorders: Using research to inform school social work practice. *Children and Schools.* 2003, 25, 97-102.

128. Pınar, Sazak, Elif; "Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 2006, 7 (2), s. 71-83. ??

129. Şavran GT. "Sosyal Hizmetlerin Genelci Anlayış Doğrultusunda Kuramsal Temelleri ve Uygulama Esasları", Editör: Altan, Z. Ömer, *Sosyal Hizmet Uygulamaları*, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınları, 2010, s. 3-21.

130. Yıldırım K. *Sosyal Hizmet*, Sakarya: Sakarya Yayıncılık, 2007.

131. Nadir U. "Suça Yönelen Çocuk ve Ailesi ile Çalışma: Ekosistem Perspektifi Çerçevesinde Örnek Bir Vaka", *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi,* 2011, Cilt: 22, Sayı: 1, s. 165-174.

132. Clancy Jennifer; "Ecological School Social Work: The Reality and The Vision", *Social Work in Education*, 1995, Vol: 17, Issue: 1, pp. 40-47.

133. Singer Jonathan; *"Klinik Sosyal Hizmet Uygulaması için Teoriler: Prof. Dr. Joseph Walsh ile Söyleşi"*, Çeviri: İmdat Artan, 2009.

134. Costin LB. "School Social Work Practise: A New Model", *Social Work*, 1975, Vol: 20, pp. 135-139.

135. Özbesler C, Duyan V. Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 2009, 34 (154), 17–25

136. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2017.

137. Heppner P. Krauskopf, K. An Infromation Processing Apporach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist, 1987,* 15, 34-37.

138. Savaşır I. ve Şahin N. *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler.* Ed: Işık Şavaşır ve Nesrin H. Şahin. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1997.

139. Başerer Z. *Öğrencilerin İnterneti ve Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi,* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, 2014.

140. Furstenberg F. The sociology of adolescence and youth in the 1990s: A critical commentary. *Journal of Marriage and Family*, 2000, 62,896-910.

141. Arnett J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist,* 2000*,* 55,469-480.

142. Kulaksızoğlu A. *Ergenlik Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.

143. Polat RH, Tümkaya S. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 2010, *9*(1), 346-360.

144. D'zurilla TJ, Maydeu OA, ve Kant GL. Age and Gender Differences in Social Problem-solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 1998, *25*, 241-252.

145. Korkut F. Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005,*28*, 143-149.

146. Dalkılıç M. *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi,* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

147. Kabakçı ÖF, Korkut F. 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 2008*,* 33(148), 77-86.

148. Ashdown DM, Bernard ME. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-Being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal,* 2012, 39, 397-405.

149. Özyazıcıoğlu N, Aydınoğlu N, Aytekin G. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 2009,12(3):46-53.

150. Türnüklü A. Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 2004, 37, 136-152

151. Talibzade N. *'Boşanmış ve Evli Ebeveyne Sahip Olan Ergenlerin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması'* Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2015

152. Durualp E. 'Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 2004, 26, s. 13-25.,

153. Atkinson RL, Atkinson RC, Smith EU, Bem DJ. *Introduction to psychology.* Fort Worth, TX, 1993.

154. Spergel IA. *The youh gang problem: Acommunity approach.* New York: Oxford University Press, 1995

155. Patrikakou EN (1996). *Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akademik başarılarını araştırmak*: Yapısal bir modelleme yaklaşımı. Eğitim Psikolojisi Dergisi,

8. EKLER

EK 1. Problem Çözme Envanter Açıklama

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ AÇIKLAMA

İnsanlar, kişisel sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu envanterde verilen ifadelerde insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkilerde bulundukları ile ilgilidir. Her bir ifadeyi okuyunuz, verilen ifade ile ne kadar uzlaştığınızın veya uzlaşmadığınızın derecesini cevap kağıdına işaretleyiniz.

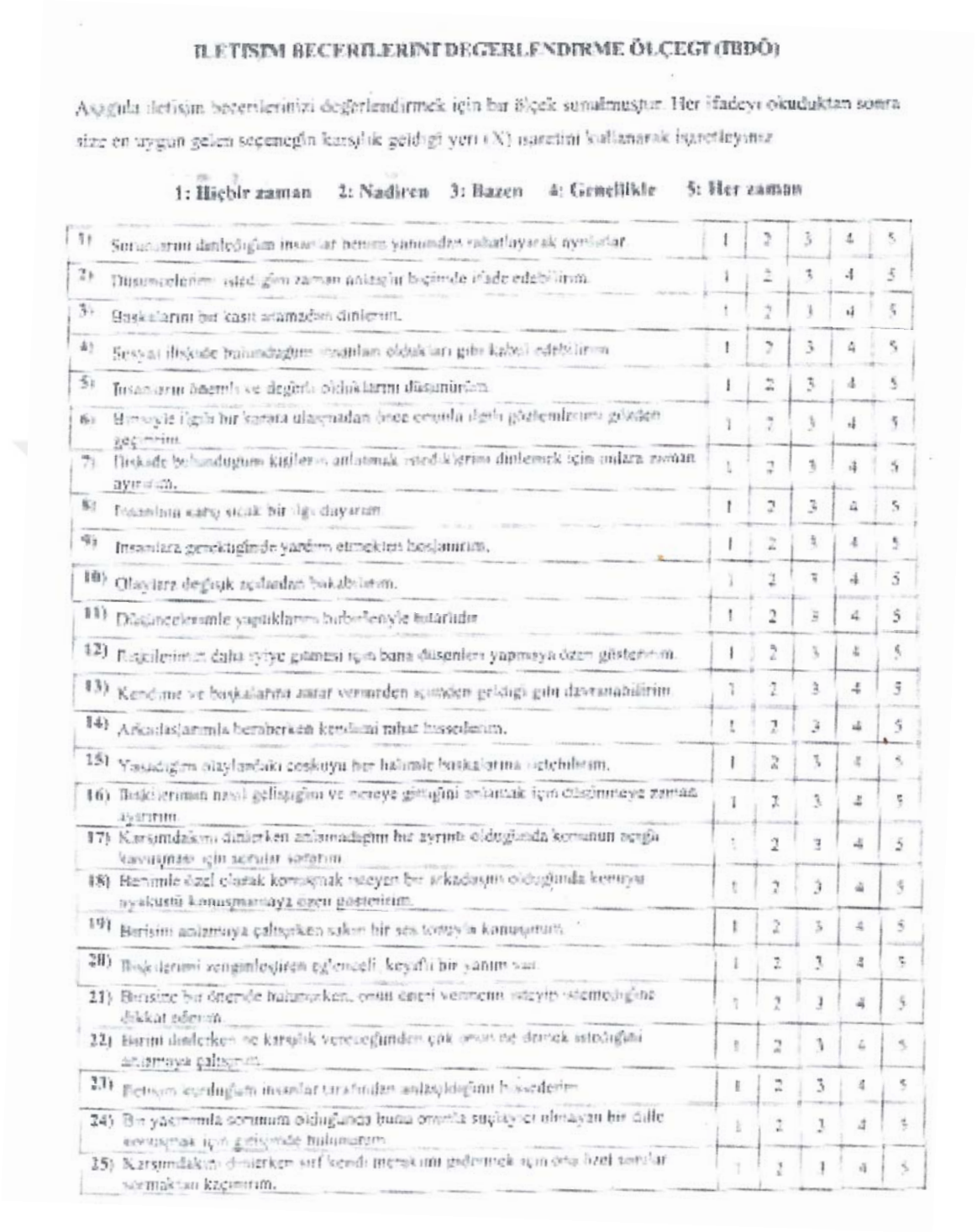
Lütfen her maddeyi cevaplamaya özen gösteriniz. Ne kadar böyle sıklıkla davranırsınız?

1: Tamamen Katılıyorum 2: Kısmen Katılıyorum 3: Çok Az Katılıyorum
4: Çok Az Katılmıyorum 5: Kısmen Katılmıyorum 6: Tamamen Katılmıyorum

1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.	1	2	3	4	5	6
2. Karmaşık bir problem ile karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunu çözmede ilk çabalarım başarılı olmazsa sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulanmaya başlarım.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).	1	2	3	4	5	6
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun aklımı karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
10.Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5	6
12. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5	6
14. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunu çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygularım.	1	2	3	4	5	6

18. Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın ne aradığımdan oldukça emin olurum.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterli zaman gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5	6
24. Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen kötü konuya dalıp gittiğimi, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.	1	2	3	4	5	6
26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.	1	2	3	4	5	6
29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki diğer etmenlerin bu sorunu ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
31. Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toparlamak ve durumu gözden geçirmektir.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal bakımdan öyle yoğun olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yaramayacak seçenekler görürüm.	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda bunu çözebileceğimden pek emin olamam.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

EK 2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği



İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)

Aşağıda iletişim becerilerinizi değerlendirmek için bir ölçek sunulmuştur. Her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneğin karşılık geldiği yeri (X) işaretini kullanarak işaretleyiniz.

1: Hiçbir zaman 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her zaman

1) Sorularımı dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
2) Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3) Başkalarını bir kısıt aramadan dinlerim.	1	2	3	4	5
4) Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
5) İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
6) Konuyla ilgili bir sonuca ulaşmadan önce çevreyle ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
7) Birlikte bulunduğum kişilere anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
8) İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
9) İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
10) Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	1	2	3	4	5
11) Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
12) İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
13) Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.	1	2	3	4	5
14) Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
15) Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına aktarabilirim.	1	2	3	4	5
16) Başkalarının nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
17) Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18) Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu uzatmadan konuşmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
19) Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	1	2	3	4	5
20) Başkalarını zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.	1	2	3	4	5
21) Birisine bir öneride bulunurken, onun cevap vermesini isteyip istemediğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
22) Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23) Birlikte olduğum insanlar tarafından anlaşıldığını hissederim.	1	2	3	4	5
24) Bir yakınımda sorunum olduğunda buna onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için gerekçede bulunurum.	1	2	3	4	5
25) Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5

12) Ailenizin yapısı nasıl?

1) Çekirdek aile (anne baba ve çocuklardan oluşan) ( )

2) Geniş aile (anne, baba, çocuklar, büyük anne , büyük baba ve diğer akrabalar) ( )

13) Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

1) Düşük ( ) 2) Orta ( ) 3) İyi ( ) 4) Çok iyi ( )

14) Ailenizin geliri aylık ihtiyaçlarınızı karşılamaya yetiyor mu?

Evet ( ) Hayır ( )

15) Aile ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

1) İyi ( ) 2) Orta ( ) 3) Kötü ( )

16) Arkadaş ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

1) İyi ( ) 2) Orta ( ) 3) Kötü ( )

EK 3. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Güneş KÜÇÜK
Doğum tarihi	: 05.11.1974
Doğum yeri	: Van
Medeni hali	: Bekar
Uyruğu	: T.C.
Adres	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara
Tel	: 0 531 602 77 56
E-mail	: guneskucuk@gmail.com
EĞİTİM	
Lise	: Kayseri Sümer Lisesi
Lisans	: Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	: Orta
ÜYE OLUNAN MESLEKİ KURULUŞLAR	