



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİSİ

Merve Azize ÇELİK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Semra BARİPOĞLU

İstanbul-2019

**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ
KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Merve Azize ÇELİK
144102101**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Semra BARİPOĞLU**

İstanbul-2019



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 144102101
Öğrenci Adı Soyadı	: Merve Azize ÇELİK
Anabilim Dalı	: Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Semra BARİPOĞLU
Tezin Başlığı	: Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgisi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	19.03.2019	Saati	: 11:00
Öğrenci Savunmaya	: <input checked="" type="checkbox"/> GELDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUĞU			
<input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.			
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)			
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDEDİLMESİ kararı alınmıştır.			
Savunmada Tezin Başlığı	: <input checked="" type="checkbox"/> Değişmedi. <input type="checkbox"/> Değişti.		
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	: <input type="checkbox"/> GELMEDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Dr. Öğr. Üyesi Semra BARİPOĞLU	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Alper EVRENSEL	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Arzu ÖZAL İLDENİZ	

Yemin Metni

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih/..../.....

Adı SOYADI: Merve Azize ÇELİK

İmza:

Teşekkür

Araştırmanın başından itibarenengin bilgisi ve tecrübesini benimle paylaşarak yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her aşamada değerli zamanını sabırla bana ayıran danışman hocam, çok saygıdeğer Dr. Öğr. Üyesi Semra BARIOĞLU'na teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Araştırma süreci boyunca okullarında çalışma yapmama izin veren eğitim yöneticilerine, ilgileri ve desteklerinden dolayı da okulda çalışan tüm öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, her koşulda ve her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, beni tüm imkânları ile destekleyen her zaman sevgilerini kalbimde hissettiğim aileme derin şükranlarımı sunarım.

Merve Azize ÇELİK
İstanbul-2019

Özet

Bu çalışmayla, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri ile İlgisi araştırılarak, ergenlerin kişilerarası problem çözme süreçlerinin anlaşılmasına bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakasında liseye devam eden toplam 291, 9-12. Sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) lise formu ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu (LAABÖ) anket yoluyla uygulanmıştır.

Öğrencilerin, babalarını, davranışsal denetim ve psikolojik kontrol bakımından orta düzeyde tutum gösterir olarak algıladıkları ancak duyarlık ve özerklik desteği bakımından ise yüksek düzeyde (olumlu) tutum gösterdiklerini düşündükleri bulunmuştur. Öğrencilerin, annelerini ise psikolojik kontrol bakımından düşük tutum, davranışsal denetim bakımından orta düzeyde tutum gösterir olarak algıladıkları, duyarlık ve özerklik desteği bakımından ise yüksek düzeyde (olumlu) tutum gösterdiklerini düşündükleri bulunmuştur.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında; *probleme olumsuz yaklaşma* ve *kendine güvensizlik* düzeylerinin düşük, *yapıcı problem çözme*, *sorumluluk almama* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisi doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara varılmıştır;

Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, baba psikolojik kontrol boyutunun çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini açıklamada anne psikolojik kontrol boyutundan daha önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne duyarlılık boyutunun küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Anne psikolojik kontrol alt boyutunun, anlamlı bir şekilde öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Anne psikolojik kontrol alt boyutu ile öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, diğer alt boyutların ise öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) katkıları olmadığı bulunmuştur.

Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının, anlamlı bir şekilde öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne psikolojik kontrol boyutunun çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini açıklamada baba psikolojik kontrol boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne duyarlılık boyutunun küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenler, Anne-Baba Tutumu, Kişilerarası Problem Çözme Becerisi.

(CELIK, Merve Azize, Graduate Program, Istanbul, 2019)

Relationship Between Interpersonal Problem Solving Skills and Parental Attitudes of High School Students

Summary

With this study, it was aimed to contribute to the understanding of the interpersonal problem solving processes of adolescents by investigating the parental attitudes of high school students with their interpersonal problem solving abilities.

The study was carried out in the year of 2016-2017 in Istanbul, Turkey. It includes the 291 high school students. The students who participated in the study were administered the Personal Problem Solving Inventory (high school form) and the Leuven Perceived Parenting Scale via a questionnaire.

It was found that the students perceive their fathers as moderate attitudes in terms of behavioral and psychological control, but they think that they showed high (positive) attitudes in terms of sensitivity and autonomy support. It was found that the students perceived that their attitudes were low in respect of psychological control, perceived as moderate attitude in behavioral supervision, and high (positive) in attitude and autonomy support.

When the results of the students' level of interpersonal problem solving skills were examined; approaching problems in a negative way and self-esteem levels were low, constructive problem solving, unwilling to take responsibility and insistent-persevering approach were moderate.

The effect of students' parental attitudes on interpersonal problem solving skills was examined by linear multiple regression analyzes and the following conclusions were reached; It has been found that the subscales of parental psychological control and maternal psychological control can be used to predict students' probable approaching problems in a negative way. It had been found that there was a positive relationship between father's psychological control and maternal psychological control sub-dimensions and students' approaching problems in a negative way levels.

It had been found that the subscales of parental autonomy and maternal sensitivity can be used to predict students' constructive problem solving levels significantly. It was found that there was a positive relationship between father autonomy support and maternal sensitivity subscales and constructive problem solving levels of students and mother sensitivity dimension was a more significant / effective variable in explaining constructive problem solving levels of students than in father autonomy support dimension.

It had been found that the mother psychological control sub-dimension can be used to predict the levels of insecurity of the students in a meaningful way. It had been found that there was a positive relationship between the mother psychological control subscale and the self-insecurity levels of the students and the other subscales did not contribute to predict the self-insecurity levels of the students.

It had been found that the subscales of parental psychological control and maternal psychological control can be used to predict (or predict) the level of non-responsibility of the students in a meaningful way. It had been found that there was a positive relationship between father's psychological control and maternal psychological control sub-dimensions and students' approaching problems in a negative way levels, mother's psychological control dimension was a more important / effective variable than father psychological control dimension in explaining the level of unwilling to take responsibility of students.

Finally, it had been found that the subscales of parental autonomy and maternal sensitivity can be used to predict students' insistent-persevering approach levels. It was found that there was a positive relationship between the levels of father autonomy support and maternal sensitivity and insistent-persevering approach of the students and that the maternal sensitivity dimension was a more significant / effective variable in explaining the insistent-persevering approach levels of the students.

Keywords: Adolescents, Parental Attitude, Interpersonal Problem Solving Abilities.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Teşekkür.....	ii
Özet.....	iii
Summary	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
BÖLÜM II	4
2.1. ERGENLİK DÖNEMİ VE GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER.....	4
2.2. ANNE-BABA TUTUMLARI	9
2.2.1. Anne-Baba Tutumları ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	11
2.2.1.1. Psikodinamik Model	11
2.2.1.2. Davranışçı Model	12
2.2.1.3. Baumrind'in Sınıflaması	12
2.2.1.4. Maccobay ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli.....	14
2.2.2. Anne-Baba Tutumlarının Kuramsal Çerçeve de Sınıflandırılması	15
2.2.2.1. Demokratik Anne-Baba Tutumu.....	15
2.2.2.2. Otoriter Anne-Baba Tutumu.....	16
2.2.2.3. Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu	16
2.2.2.4. Koruyucu Anne-Baba Tutumu	17
2.2.2.5. İlgisiz Anne-Baba Tutumu	17
2.2.2.6. Tutarsız Anne-Baba Tutumları	18
2.2.3. Anne-Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler	18
2.2.3.1. Anne-Babanın Kendini Yetiştirme Tarzı	19
2.2.3.2. Kültürel Değerler	19
2.2.3.3. Sosyo-Ekonomik Faktörler	21
2.2.3.4. Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası	22
2.2.3.5. Çocuğun Cinsiyeti	23
2.2.3.6. Anne-Babanın Eğitim Durumu	23

2.2.3.7. Annenin Çalışma Durumu.....	24
2.2.3.8. Anne-Babanın Ruh Sağlığı	24
2.2.3.9. Anne-Babalığa İlişkin Bilgi Düzeyi.....	25
2.2.4. Anne-Baba Tutumuna İlişkin Yapılan Çalışmalar	25
2.3. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ.....	26
2.3.1. Problem ve Problem Çözme.....	26
2.3.2. Kişilerarası Problem Çözme	29
2.3.2.1. Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımları.....	30
2.3.2.2. Kişilerarası Problem Çözümünü Etkileyen Faktörler	32
2.3.2.3. Kişilerarası Problem Çözümünde Stratejiler.....	33
2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yapılan Çalışmalar..	34
BÖLÜM III.....	37
GEREÇ ve YÖNTEM	37
1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	37
1.2. ÇALIŞMA GRUBU	37
1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
1.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
1.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	38
1.3.3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu	41
1.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	43
BÖLÜM IV.....	46
BULGULAR.....	46
1.1. ANNE-BABA TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR	46
1.1.1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	46
1.1.2. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	51
1.2. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	54
1.2.1. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	54
1.2.2. Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	58
1.3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	62
1.4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	64
BÖLÜM V	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	71
5.1.1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	71
5.1.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	76
5.1.3. Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgisine Yönelik Sonuçlar	80
5.1.4. Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisine Yönelik Sonuçlar	81
5.2. ÖNERİLER	83
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	93
Ek-1 Kişilerarası Problem Çözme Envanteri.....	93
Ek-2 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu	95
ÖZGEÇMİŞ	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Marcia'nın Kimlik Statüleri (Morsüsbul, 2011).....	9
Tablo 2 Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler (N=291) ...	38
Tablo 3 Kişilerarası Problem Çözme Envanteri madde analizi (güvenirlilik) sonuçları	40
Tablo 4 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (Baba) madde analizi (güvenirlilik) sonuçları.....	42
Tablo 5 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (Anne) madde analizi (güvenirlilik) sonuçları.....	43
Tablo 6 Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği puanlarının normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi (N=291).....	44
Tablo 7 Öğrencilerin baba tutumlarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler (N=291).....	47
Tablo 8 Öğrencilerin anne tutumlarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler (N=291).....	49
Tablo 9 Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=291).....	51
Tablo 10 Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=291).....	53
Tablo 11 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler (N=291).....	55
Tablo 12 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=291).....	58
Tablo 13 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=291).....	60
Tablo 14 Öğrencilerin anne-baba tutumları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi (N=291)	62
Tablo 15 Anne-baba tutumunun öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi	65

Tablo 16 Anne-baba tutumunun öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu.....	65
Tablo 17 Anne-baba tutumunun öğrencilerin yapıcı problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi	66
Tablo 18 Anne-baba tutumunun öğrencilerin yapıcı problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu.....	66
Tablo 19 Anne-baba tutumunun öğrencilerin kendine güvensizlik düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi	67
Tablo 20 Anne-baba tutumunun öğrencilerin kendine güvensizlik düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu.....	67
Tablo 21 Anne-baba tutumunun öğrencilerin sorumluluk almama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi	68
Tablo 22 Anne-baba tutumunun öğrencilerin sorumluluk almama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu.....	68
Tablo 23 Anne-baba tutumunun öğrencilerin ısrarcı-sebatkar düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi	69
Tablo 24 Anne-baba tutumunun öğrencilerin ısrarcı-sebatkâr düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu	69

KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance
KPÇE	: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri
LAABÖ	: Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği
SPSS	: The Statistical Packet for the Social Sciences
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
%	: Yüzde
<i>sd</i>	: Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
<i>f</i>	: Bir değer, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
<i>N</i>	: Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
<i>p</i>	: Hata yapma olasılığı
<i>ss</i>	: Standart sapma
\bar{X}	: Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ergenlik, insanların psikolojik ve fizyolojik bazı çok önemli yeni özellikleri kazandıkları bir dönemdir ve bireyin bu değişiklikleri bir daha yaşama ihtimali yoktur. Değişiklikler hem psikolojik hem de fizyolojik olduğundan ergenliğe adım atmış genç birey kaçınamayacağı, çözmek zorunda olduğu kendisi için yeni pek çok problemle karşı karşıya kalır (Çam ve Tümkaya, 2008).

Ergenlik, kalıcı olmayan, birey için bir geçiş dönemi olmakla birlikte sonuçları birey için kalıcıdır ve bireyin kendisi ve çevresiyle etkileşimlerini başka hiçbir zaman olmadığı kadar etkiler ve bu etkiler biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik sonuçlar doğurur. Bu dönemin en ayırt edici özellikleri bireylerin daha akıllı, daha üst bilişsel yetenekleri kullanan, kararlarını almakta daha cesur ve iyi olmalarıdır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Ergen bireyler, bu dönemde daha mantıklı düşünmeye ve kendi bakış açılarını oluşturmaya başlarlar. Bu dönem, hem ergen bireyin kendisini hem de diğer bireylerle olan duygusal, sosyal ve bilişsel yaşamları üzerinde dolaysız bir etkiye neden olmakta ve gerek aile fertleriyle gerekse sosyal çevresinde problemlerle karşılaşabilmektedir (Erözkan, 2013).

Kişilerarası problem çözme becerisi, insanların daha bebekken geliştirmeye başladığı bir beceri olduğundan, bu becerinin gelişmesine yetişkinlerin katkısının müdahaleci olmaktan çok kendi problemlerini çözme fırsatı vermeleri şeklinde olacaktır. Bu yetişkinler için bazen korkutucu görünen durumlar yaratsa da çocukların kendi sorunlarını çözme becerileri geliştirmelerinde önemli bir adımdır. Çocuklar büyüyüp ergenlik çağlarına geldiklerinde daha önce edindikleri kişilerarası problem çözme beceri hem bu geçiş dönemlerinde hem de daha sonraki dönemlerinde toplumsallaşmalarında son derece önemlidir (Erözkan, 2013).

Ebeveynlerin, ergenlik dönemi üzerindeki etkisine yönelik yapılacak araştırmalarda belki de en çok karşımıza çıkacak temel kavramlardan biri anne-baba tutumudur (Sevim, 2014). Ergen bireyin bir geçiş dönemi olan ergenliği sırasında

yaşadığı değişimler ve karşılaştığı problemler düşünüldüğünde anne-baba tutumlarının bireyin ruh sağlığı üzerinde ne kadar önemli bir etkisi olduğu tahmin edilebilir. Kişiliğin oluştuğu bu evrede aile tutumlarının, varsa eğer, ergenin kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisinin olup olmadığını anlamak, bu süreci daha sağlıklı atlatabilmek için rehber olabilir. Literatüre bakıldığında anne-baba tutumlarının daha çok saldırganlık ve benlik saygılarıyla ilişkilendirildiği araştırmalar mevcuttur. Kişilerarası problem çözme becerileri ise saldırganlık ve sosyal kaygı düzeyleri ile incelenmiştir. Araştırmanın konusu olan bu iki ayrı başlığın daha önce hiçbir araştırmada birbirleriyle olan ilişkileri incelenmemiştir. Bu araştırma ile bir ilişki bulunması durumunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece aileler bilinçlendirilerek, ihtimal ki, ergenin gelecekte ruhsal açıdan daha sağlıklı bir birey olabilmelerini destekleme şansını elde edebileceklerdir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırmanın temel problemi, “Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile İlgisi” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın asıl amacı, lise öğrencilerinin “anne-baba tutumlarına” ilişkin algıları ile “kişilerarası problem çözme becerileri” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek ve bu sayede son derece kritik bir yaşta olan öğrencilere ilişkin bu iki değişkenin etkisini bakımından literatüre katkı sağlamaktır.

Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı temel alınarak aşağıdaki aşağıdaki sorulara yanıt verilmeye çalışılmıştır;

1. Lise öğrencilerinin, anne-baba tutumlarına ilişkin genel algı düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri, cinsiyete bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri, eğitim aldıkları sınıfa bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme düzeyleri nasıldır?

5. Lise öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme düzeyleri, cinsiyete bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Lise öğrencilerinin, kişilerarası problem çözme düzeyleri, öğrenim gördükleri sınıfa göre olarak farklılaşmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, kişisel bilgi formundaki sorulara ve “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu (LAABÖ)” ve “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)” lise formunda yer alan maddeleri/ifadeleri samimi ve doğru olarak cevaplamışlardır.
2. Çalışma grubunu oluşturan lise öğrencileri hedef bireylerin özelliklerini taşımaktadır.
3. Araştırma için kullanılan “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu (LAABÖ)” ve “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)” lise formu, bu araştırmanın amacına uygun ve ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde yürütülmüştür;

1. Bu araştırma, amaç bölümünde belirtilen sorular ile sınırlıdır.
2. Araştırma, zaman olarak 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışma grubunda yer alan lise öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri, “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formunun (LAABÖ)” ölçtükleriyle sınırlıdır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerileri, “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)” lise formunun ölçtükleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlik döneminin özellikleri, anne-baba tutumları ve (kişilerarası) problem çözme becerisi kavramları ile ilgili alan yazın incelenmiş daha sonra ise konu ile ilgili yapılmış yerli ve yabancı benzer çalışmalara değinilmiştir.

2.1. ERGENLİK DÖNEMİ VE GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER

Latince olgunlaşmak, büyümek manasına gelen “adolescere” kökünden gelmekte olan “ergen” kelimesi, batı literatürüne bakıldığında “adolescent” sözcüğüne karşılık gelmektedir. 1904 yılında ilk defa ABDli bir psikolog ve eğitimci olan Stanley Hall “ergenlik” terimini kullanmış ve bu dönemin kişinin yaşamında farklı bir evre olduğu fikrini öne sürmüştür. Çocukluktan erişkinliğe geçiş önemi olan ergenlik döneminde birey; bilişsel, psikolojik, fizyolojik ve sosyal anlamda bir gelişme ve olgunlaşma dönemine girmektedir (Özcebe, 2002; Yavuzer, 2012).

Bu gelişme ve olgunlaşma sürecinde sahip olunan ailelerin sosyo-kültürel yapısı, çocukların gelişim düzeyleri hakkındaki sahip oldukları bilgi birikimi, genetik birtakım yatkınlıklar (Kaye, Klump, Frank ve Strober, 2000), kişinin ailesi ile kurduğu ilişki ve ilişkinin biçimi (Toker ve Hoccoğlu, 2009), anne-babaların çocuklarının ortaya koyduğu davranışlara yönelik olan tavır ve davranışlarının niteliği (Fisher and Birch, 1999) vb. durumlar ergen bireylerin anne-babalarına karşı olan tutumlarını da etkilemektedir.

Kaygı durumları, sevinç, hüznü olma, öfke tutumları, depresif hal gibi duygusal durumlarla birlikte (Özgen, Kınacı ve Arlı, 2012) ergen bireyin varolan duygusal şemaları (Leahy ve Zweig, 2012) anne-baba tutumlarına etki etmekte ve kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır.

Biyolojik değişimlerle başlayan ve kültürel gelişmelerle devam eden ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde önemli bir dönemdir. Bu geçiş sürecinin tamamlanması aşamasında ebeveynlerin ergen bireylere ihtiyaç hissettiği desteği sağlaması, ergen bireye karşı düşünceli ve duyarlı yaklaşması önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Santrock, 2014).

Ergenlik dönemi daha çok fiziksel, bilişsel, sosyal, psikolojik anlamda meydana gelen değişimlerinin birey üzerindeki etkisine dayalı bir süreç olarak bilinmekte, bunun yanında cinsiyet hormonlarının aktif etkisinin hissediliyor olması durumu puberte (erinlik) olarak adlandırılmaktadır (Çelen, 2011).

Puberte döneminde oldukça fazla aktive olan cinsiyet hormonları, ergen bireyde cinsel ve duygusal olarak birtakım değişiklikler ortaya çıkarmaktadır. Erkek bireylerden 2 yıl önce ergenliğe girip, 2 yıl sonra çıktıkları bilinen kız çocuklarının, ilk menarş ile birlikte ergenlik sürecinin başladığı bilinmektedir (Özcebe, 2002).

Biyolojik anlamda kız çocuklarının 10-11 yaşlarında, erkek çocukların ise 12 yaş sonrasında ergenlik dönemine girdikleri bilinirken, UNESCO verilerine göre ergenlik dönemi 15-25 yaş arasındaki yaş grubunu temsil etmektedir (Yavuzer, 2012). Yetişkin bir bireyin boyunun uzunluğu, %20-25 oranında ergenlik dönemindeki boy uzamasına bağlı olarak değişim göstermektedir. Kız çocukların en yoğun boy uzama dönemi 12-13 yaşları iken, erkek çocuklarında bu aralığın 14-15 yaş olduğu bilinmektedir. Bunun yanında erkek çocuklarda boy uzama süresi kız çocuklarınkinden daha uzun bir süreye dayanmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015; Özcebe, 2002).

Kız çocuklarında ilk menarşın meydana gelmesi sonrası, östrojen hormonu büyüme kıkırdağını testesteron hormonuna nazaran daha çabuk kapattığı ve kız çocuklarında bu sebeple boy uzamasının yavaşladığı görülmektedir (Özcebe, 2002). Ergen bireylerdeki boy ve kilo artışında genetik yatkınlık ve bireyin beslenme durumu da önem taşımaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Ergen bireylerin el ve bilek kemiklerindeki kıkırdak yapılarında, iç organlarında ve kas-iskelet sisteminde kemikleşme bariz bir şekilde artış göstermekte, östrojen ve testesteron hormonlarının etkisi ile kızlarda kalça bölgesinde genişleme, erkeklerde ise cildin altında bulunan yağ dokuda azalmanın yanı sıra omuzlarda genişleme görülmektedir (Özcebe, 2002).

Ergen bireyler, başlarda utandıkları, sakladıkları vücutlarındaki değişimleri zaman içinde kabullenme sürecine girmektedirler. Horonlarında meydana gelen değişiklikler, hızlı büyüme, cinsel anlamda olgun hale gelme durumları ile birlikte, ergenin zihin işlevleri değişmekte ve ileri düzey bir düşünce sistemi gelişmektedir (Santrock, 2014). Ergen bireyin bu süreçte fiziksel, biyolojik, psikolojik alanda

karşılaşacağı değişikliklere hazırlıklı olması durumu kendine ve çevresine uyumunu da kolaylaştıran bir etkidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015).

Çevreye uyum süreci doğumdan itibaren başlayan ve zihinsel gelişim ile birlikte devam eden bir süreçtir. Organizma uyarınları almakta, kabul etmekte, değiştirmekte veya uyumlu hale getirerek kabul etmekte ve sürekliliği olmayan bir dengeye ulaşmaktadır. Piaget (1977) bu durumu temel alarak kuramını denge-dengesizlik-yeni denge döngüsü ile organizmanın üst düzey bir denge durumuna geçme süreci üzerine inşa etmiştir (Ahioglu-Lindberg, 2011). Bilişsel gelişim açısından ergenlik başlangıcından yetişkinlik dönemine kadar geçen süreye bakıldığında Piaget, bilişsel gelişimin son evresi olan soyut işlemler döneminde bireyde düşünce süreçlerinin mantığa oturtulduğu, idealist ve soyut düşünme kapasitesinin geliştiği, ergen bireyin problem çözme ve çözüm üretme becerilerinin bu süreçte geliştiğini belirtmiştir (Santrock, 2014).

Ergen bireyler fizyolojik, zihinsel, psikososyal vb. alanlar açısından birbirlerinden farklı gelişim göstermektedirler. Bu tip sosyal, duygusal, entelektüel büyüme ve gelişmenin farklı olmasının yanında, bedenlerindeki hızlı ve istemsiz değişimin şaşkınlığını yaşamakta, kaygısını hissetmektedir. Bununla birlikte de etrafındaki kişilere ani tepkiler verebilmekte, olaylara beklenmedik şekilde yaklaşabilmektedir (Özcebe, 2002).

“Ergenliğin ilk tanımını yapan Stanley Hall (1904); ergenlik dönemini ergenlerin düşünce duygu ve davranışlarının çalkantılı bir süreçte olmasını “fırtına ve stres” kavramıyla açıklamış; bir ergenin başka birisine karşı bazen nazik bazen kaba olmasını bu kavrama bağlamıştır (Santrock, 2014).” Akt: Gürel, 2017, s.4).

Çocukluktan ergenliğe geçiş aşamasında bireyin kurduğu yakın ilişkilerin ve yakınlık duyduğu kişilerin değişime uğradığı görülmektedir. Ergenlik döneminden önceki süreçteki bir birey için öncelik arkadaşları ile olan ilişkileri çok iyi de olsa, hayatlarında önem verdikleri kişiler anne babaları iken, bu durum ergenlik döneminde beden algısının da oluşması ve kabul edilmesi ile birlikte arkadaşlar ve karşı cinse yönelmektedir (Taşçı, 2010). Ergen bireylerde ortaya çıkan hormonal değişiklikler, çevreden edinilen deneyimler duygudurum noktasında değişik tepkilere yol

açabilmektedir. Bununla birlikte bilişsel beceriler ve farkındalık noktasında meydana gelen değişimler sonucu, ergenlerin fiziksel gelişimleri konusunda duydukları kaygının azaldığı, cinsel kimlik algısının oturmaya başladığı, düşünce yapısının somuttan soyuta geçtiği, sosyal olarak daha aktif ve ilişkisel bir duruma eriştikleri görülmektedir (Özcebe, 2002; Santrock, 2014). Ergen bireylerdeki akranları ile yakınlık kurma isteği çocukluk dönemindeki yakınlık isteğinden farklı bir gelişim göstermektedir. Çocukluk dönemlerinde anne babadan karşılanması beklenen duygusal yakınlık olgusu, ergenlik döneminde daha çok sevgi, aşk ve duygusal bağlılık olarak bireyde yer bulmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Sonuç olarak ergen bireyler için arkadaş ilişkilerinin yoğunluğu ve doyurucu niteliği önem kazanmaktadır (Çelen, 2011).

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre bireyde psikososyal gelişim süreci üç aşamada incelenmektedir:

1. 10-19 yaş aralığı ergen,
2. 15-24 yaş aralığı gençlik dönemi,
3. 10-24 yaş aralığı genç insan (Özcebe, 2002).

Derman'a (2008) göre; "Ergenin sosyalizasyonu, kişinin kendi toplumunda yaşamını sürdürebilmesi için talep ettiği minimum öğrenmeyi üreten bir süreçtir." (Derman, 2008, s.19). Ergenler, kim olduklarını, gelecekte ne yapmak istediklerini anlamak ve bu amaçla ilgili olarak bireysel güçlerini ve zayıflıklarını tanımak için çaba gösterirler. Bu sorular, ergenlik dönemindeki hızlı fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal büyümeler ergenin kendi kişiliğini oluşturma süreci içinde olduğundan ortaya çıkar (Kaplan ve Mammel, 1993)." (Akt: Gürel, 2017, s.4).

Ergen sosyalizasyonu, "sosyal öğrenmenin" temel kavramlarından olan "taklit, model alma" yolu ile mevcut durumda ergen bireyin arkadaşları ile ilgili gözlemlerde bulunması sonucu sağlanabilmektedir. Ergenlik döneminde birey, akademik ve sanatsal arayışlarda bulunmakta, sosyal bağlar kurmak noktasında gelişmekte ve kurduğu bu bağlar sonucu kendi aidiyet hissini oluşturmaktadır (Derman, 2008).

Ergenin yaşantısı üzerinde, kendisinin payından ziyade, yakın çevre, kurduğu yakın ilişkiler ve bulunduğu sosyal ortamın etkisi büyüktür. Bronfenbrenner' in

Ekolojik Kuramı'na göre ergen bireyin dış etkenlerden ötürü mevcut sisteminin değişecek olması, ergende sistemin sarsılmasına ve gelişiminin etkilenmesine sebep olabilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse; ergenin babasının işi dolayısıyla farklı bir şehire taşınma durumunun olması, ergen-ebeveyn arasındaki ilişkiyi etkileyecek, yakın çevresi ergenin gelişiminde önemli bir etken olarak karşımıza çıkacaktır. Bronfenbrenner Ekolojik Kuramı'na göre bu durumu ekzosistem kavramı ile tanımlamıştır (Santrock, 2014).

Ergenlik dönemi birey için sosyal anlamda üretken olduğu, kimliğin olduğu, erişkinliğin ilk dönemlerine hazırlık aşaması olan bir evredir. Bu dönemde birey, kim olduğunu, ne yapmak istediğini, hayatı ve geleceği ile ilgili neler olacağı konusunda ilk kez kaygı duymaya ve kendine cevap aramaya başladığı için "kimlik" algısı önem kazanmaktadır (Atak, 2011). Kimlik olgusu olgun ve dengeli bir aşamaya gelene dek sürekli olarak gelişmek ve değişmek durumundadır. Kişiliğin gelişme sürecinin ergenlik döneminin sonlarına kadar devam etmekte olduğu ve duygu, düşünce, davranış boyutunda bir tutarlılık ve bütünsellik içermesi gerektiği düşünülmektedir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012).

Psikososyal Gelişim Evrelerinde beşinci evre "kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası" evresidir ve ergenlik dönemine denk düşmektedir (Erikson, 1968). Bu dönemde ergen bireyler kimlik kazanımı noktasında kendilerinin aslında "kim" olduklarının, yaşamdaki yerlerinin ve nereye gitmek istediklerinin arayışı içindedirler. Bu arayışı sağlıklı bir şekilde tamamladıkları, kimlik kazanımını olumlu anlamda edinebildikleri durumda kimlik kazanımı gerçekleşmekte; bu durum olumlu anlamda geçirilemez ise kimlik karmaşası yaşanabilmektedir (Santrock, 2014).

James Marcia'ya göre bireyde dört kimlik (identity) statüsü bulunmaktadır (Tablo 1). Bunlar;

- a) Başarılı k.,
- b) Moratoryum k.,
- c) İpotekli k.,
- d) Dağınık/karmaşık kimlik olarak belirtilmektedir.

Tablo 1 Marcia'nın Kimlik Statüleri (Morsünbül, 2011)

	KİMLİK TİPLERİ			
	Başarılı K.	Moratoryum K.	İpotekli K.	Dağınık/Karmaşık K.
Ergen çevresindeki olanakları araştırmış mı? (kimlik bunalımı yaşanmış mı?)	Evet	Evet	Evet	Hayır (Çok istisnai olarak bazen az da olsa arayış vardır.)
Bir kimliğe bağlanma gerçekleşmiş mi?	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Alt-Üst Kimlik Durumu	Üst Kimlik (Olumlu)	Üst Kimlik (Olumlu)	Alt Kimlik (Olumsuz)	Alt Kimlik (Olumsuz)
Kendine Bakış Açısı	Değerli	Kararsız	Onay bekleyen	Kaçınan

Marcia, ergen bireylerin bu kimlik statülerinden hangisinde olduğunu, alternatifler arasında seçim yapma, ne yapacağına karar verme noktasında önemli bir etkisi olduğunu söylemektedir (Santrock, 2014).

2.2. ANNE-BABA TUTUMLARI

Bir durumu, olayı, nesneyi olumlu veya olumsuz olarak algılama ve bu algıya dayalı olarak bireyde gelişen duygu, düşünce ve davranışların tutarlı olmasını sağlayan kavram tutum olarak adlandırılmaktadır. Tutum bireyin bir eşyaya, nesneye vb. yönelik olarak oluşturduğu bir duygu, düşünce, davranış örüntüsüdür. Tutumu oluşturan öğelerin birbirinden etkilendikleri bilinmektedir (Hanyaloğlu, 1995).

Bireyler bir tutuma sahip olarak dünyaya gelmezler. Yaşam tecrübelerinden yola çıkarak bireyde oluşan deneyimler, sosyal öğrenme yolu ile bireyin edindiği kazanımlar tutumları oluşturmaktadır. Bireyin tutumlarının bir bölümü kendi edindiği tecrübelere dayanmakta, bir bölümü çocukluk zamanlarına denk gelmekte, bazılarının kaynağı ise daha farklı etkenlere dayanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005).

Bireylerin tutum oluşturmada üç faktör etkilidir. Bunlar:

- Bilişsel Öğe
- Duygusal Öğe,
- Davranışsal Öğelerdir (Toktamış, 2008).

Oruç'a (1993) göre tutum, zeka, güdü gibi kuramsal değişkenler dışında bireylerin davranışlarını şekillendiren ve ortaya koyulan eylemlerin sebebi olan psikolojik değişkenlerdir.

“Anne babaların çocuklarının gelişim dönemlerinde benimsedikleri tutumlar, çocukların kendilerine ilişkin algılarına, sosyal ilişkilerine ve duygusal gelişimlerine yön verecektir. Öncelikle anne-babasıyla özdeşim kurarak kişiliğini belirleyen çocuk anne-babasının uygun tutumlar sergilemesi sonucunda, özgüveni ve benlik algısı yüksek, eşitlikçi, akademik ve sosyal hayatında başarılı, topluma ve hayata karşı uyumlu ve özerkliği gelişmiş bir birey olacaktır (Yılmaz, 2007).” (Akt: Yılmaz, 2014, s.29).

Kuzgun ve Eldeleklioğlu'na (2005) göre bireyin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yer edinmesini sağlayan, çocuğun psikososyal gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biri, anne babanın çocuğa karşı olan tutumu ve aile içindeki ilişki tarzıdır. Çocukların gelecekte sağlıklı, tutarlı, uyumlu bir kişiliğe sahip olabilmesi için, yetiştikleri aile içi ortamın niteliğinin önemli olduğu bilinmektedir. Anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkinin güvene dayalı olması durumunda, bireyin ileriki zamanlarda kuracağı ilişkilerin sağlıklı yapılanmasının temelleri atılmış olmaktadır. Sağlıklı bir psiko-sosyal gelişim için çocuk ve ergen bireylerin aile ortamının, sevgi, saygı, güven ilişkisine dayalı, demokratik bir anlayışa hâkim, etkin bir anne-baba-çocuk iletişiminin olması gerektiği bilinmektedir.

“Eğer çocuk açık ya da gizli bir biçimde azarlanıp eleştirilmekte ve ancak katı beklentilere uyduğunda onaylanmakta işe ya da belirli imgeyi gerçekleştirebildiğinde sevgi bulabiliyorsa, büyüklerin tutarsız tutumlarıyla sık karşılaşılıyorsa, yetenekleri küçümseniyor ve gelişmesi konusunda teşvik edilmiyorsa ve daha başarılı olması bekleniyorsa, aşırı korunarak bağımlılığa zorlanıyorsa, itiraz etmenin, başkaldırmanın kesinlikle engellendiği bir ortamda yetişmekteyse, kendini gerçekleştirmeye giden yol kapanmış demektir (Geçtan, 1992).” (Akt: Baykan, 2014, s.28).

Toplumun en temel ve en küçük birimini oluşturan, milli kültürümüzün aktarımının sağlanması noktasında önemli bir yeri olan aile kurumu, geçirdiğimiz

sosyo-ekonomik ve kültürel çarpıtmalardan etkilenmekte; bu durum ebeveyn tutumlarını ve çocuk yetiştirme tarzlarını etkisi altına almaktadır (Ekşi, 1990).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları etkileyen etmenler şunlardır:

- x Ebeveynlerin hayallerinde, henüz bebek doğmadan oluşmuş bir çocuk algısı bulunmaktadır. Şayet anne ve baba, dünyaya gelen çocuğu hayal ettikleri gibi algılamazlar, beklentilerine uymadığını düşünürler ise bu hayal kırıklığı ile birlikte çocuğu kabul etmeme davranışı gösterebilmektedir.
- x Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının, toplumsal ve kültürel beklentinin etkisi ile de değişime uğradığı görülmektedir.
- x Ebeveyn rolünü seven, benimseyen, bu görevi yeterince yerine getirdiklerini düşünen kimselerin, ebeveyn rolünü benimseyememiş, çocuklarına nasıl davranacaklarını bilemeyen, çocuk yetiştirme konusunda kendisini yetersiz hisseden, kendine güven duymayan bireylere nazaran tutumlarının daha olumlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir.
- x Çocuk sayısı, çocukların cinsiyeti, kişilik özellikleri gibi durumlarından yana olumlu algıya sahip olan ebeveynlerin, karşıt duyguları yaşayan ebeveynlere göre hoşgörülü, anlayışlı bir tutuma sahip oldukları bilinmektedir (Hamarta, 2007).

2.2.1. Anne-Baba Tutumları ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Anne-baba davranışları veya alan yazında geçtiği haliyle tutumları, literatürde kuramsal açıdan pek çok değişik yaklaşımla ele alınmaktadır. Ancak bu çalışmanın amacına da bağlı olarak özellikle yaygın olarak kullanılan dört temel yaklaşıma yer verilmiştir.

2.2.1.1. Psikodinamik Model

Anne-baba tutumlarından psikodinamik modele göre çocuğun gelişiminin temelinde biyolojik etkenin var olduğu, ebeveynin kullandığı ya da kullanmak istediği

tutum ile çevrenin beklentileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocuğun ihtiyaç duyduğu libidinal dürtüler ile sosyal çevresi arasındaki ilişkinin sonucu olarak çocuğun gelişiminde bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Psikodinamik Kuram'a dayalı olarak çalışan araştırmacılara göre, anne-baba-çocuk arasındaki duygusal durum, çocuğun kişilik yapısını, psikoseksüel ve psikososyal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Aileler arasında çocukları ile olan ilişkide farklılıklar görülmesi, anne-baba-çocuk arasındaki duygusal durumun farklılık göstermesine bağlı olarak değişmektedir. Farklı ebeveyn tutumları, farklı ilişkileri beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2000).

2.2.1.2. Davranışçı Model

Davranışçı yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, çocuğun yakın çevresinden aldığı uyarıcıların, çocuk gelişimindeki etkisi üzerine yoğunlaşmışlar, ortaya konulan davranışın tutumdan daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ortaya koydukları tutumları, ebeveyn davranışlarını gö önünde bulundurarak bir sınıflandırmaya gitmişlerdir.

Çocuğun gelişim döneminde ortaya koyduğu bireysel farklılıkların, çocuğun yetiştiği sosyal çevreden aldığı farklı tutumlara dayandığını düşünmektedirler. Anne-babanın çocuğa nasıl davrandığı, buldukları çevre ile ilgili de davranış örüntüsü olarak bilgi vermektedir.

Psikodinamik ve davranışçı kuramlar birlikte değerlendirildiğinde, her ikisinde de çocuğun sosyal bir varlık olması ve kendi kişiliğini ortaya koyabilmesi konusunda anne-baba inançları ve çocuğun var olan yapısının etkili olduğu görüşünün hakim olduğu gözlemlenmiştir (Tire, 2011).

2.2.1.3. Baumrind'in Sınıflaması

Baumrind, çalışmalarında okul öncesi dönemindeki çocukları ve ev ortamlarını gözlemlemiştir. Anne-baba-çocuk arasındaki ilişki üzerine yaptığı gözlemler ve laboratuvar çalışmaları sonucu, anne babaların çocuk yetiştirme stilleri konusunu dört boyutta ele almıştır (Yılmaz, 2004). Bu boyutlar;

1. **Ebeveyn Kontrolü boyutu**, ebeveynlerin çocuklar için belirlediği kurallara çocukların uyum sağlama zorunluluğunun derecesini ifade etmektedir.
2. **Ebeveyn Çocuk İletişiminde Açıklık boyutu**, çocukların düşüncelerine alınan kararlarda ne derece önem verildiği ve fikirlerinin dikkate alındığı, çocukların düşüncelerini ifade etme konusunda ne ölçüde cesaretlendirildikleri, çocukların ortaya koyduğu davranışlara ne şekilde ve hangi sebeplerle sınır getirildiği, sınır konulma sebeplerinin çocuğa ne kadar ifade edildiği konusuna değinmektedir.
3. **Olgunluk Beklentisi boyutu**, ebeveynlerin, çocuklarını, kendilerini ortaya koymaları, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak iyi hissetmeleri yönünde ne derece izin verdikleri ve destekledikleri konusunu ele almaktadır.
4. **Bakım-destek boyutu**, ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkisinde ve çocuklarına bakım sağlama konusunda, ilişkisel anlamdaki yakınlıkları, ilgileri, sıcaklıkları ve samimiyetleri ile ilgilenen boyuttur.

Baumrind, ortaya koyduğu dört boyuta bağlı olarak anne babalarda üç temel ebeveyn tutumu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baumrind bu üç ebeveyn davranış tutumunu, otoriter, demokratik ve izin verici ana-babalık olarak belirtmektedir. Ebeveynler çocukları ile kurdukları iletişimde bu baskın tutumlardan bir tanesini belirgin olarak benimseyip uygulamaktadır.

Otoriter ebeveynler, kurallara uyma noktasında oldukça katı bir tutum sergilemektedirler. Çocuklarının kurallara her koşul ve şartta uymasını istemektedirler. Çocuklar konulan kurallara uyum sağlamadığında ya da uyum sağlamak istemediğinde ceza almaktadır. Bu tarzı benimseyen ebeveynlerde çocukla iletişim çok azdır, iletişimden beklentileri ifade ettikleri her şeye çocuklarının itaat etmesini isterler.

Demokratik ebeveynler, çocuklarından olgun davranışlarda bulunmalarını istemektedirler. Konulan kurallara gerektiğinde uyum sağlamaları konusunda beklentileri vardır. Bu stili benimseyen ebeveynler çocuklarına karşı ilgili davranışlar gösterirler, onlara sıcak davranırlar ve gelişmiş dinleme becerilerine sahiptirler. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınacağı takdirde çocukların görüşlerine de değer

vermektedirler. Çocuk yetiştirme tarzı olarak akılcı ve demokratik bir tarz benimsemekte, çocukların ve ebeveynlerin haklarına saygı göstermektedirler.

İzin verici ebeveynler, çocuklarını kontrol etme noktasında serbest bir tarza sahip bireylerdir. Çocuklarının özgürlük alanı çok geniştir. İhmal sayılabilecek derecede hoşgörülü davranışlar sergileyebilmektedirler. Çocukların kendilerine ait kararlarını kendisi vermesi gerektiği anlayışına inanırlar. Çocuklarına yaklaşımları sevgi dolu ve sıcaktır. Bu tarzı benimseyen ebeveynlerin çocuklarında rutine bağlanmış davranışlar yoktur. Yemek yeme, uyuma, TV’ de vakit geçirme, sokakta oyun oynama gibi eylemleri istedikleri zaman diliminde yapmaktadırlar (Tire, 2011).

2.2.1.4. Maccobay ve Martin’in İki Faktörlü/Boyutlu Bakış Açısı Modeli

“Maccoby ve Martin, Baumrind’den farklı olarak ana baba stilini duyarlılık (responsiveness) ve talepkarlık/kontrol (demandingness/control) olmak üzere iki boyutu ele almışlar ve bu iki boyutun kesiştiği noktada dört tür ana-baba stili tanımlamışlardır.” Akt: Baykan, 2014, s.43). Buna göre

İzin verici/hošgörülü ebeveynler, tutum olarak çocuklarına karşı ilgili ve çocukları ile samimi bir ilişki içinde oldukları, çocuklarının ortaya koyduğu davranışları kontrol etme durumunun nadir veya çok az olduğu bir tarzı benimsemektedirler. Çocuklarının bireysel olarak aldıkları kararları uygulamaya geçiş noktasında izin verici bir yaklaşıma sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu tarzı benimsemiş bireylerin çocukları sorumluluk almayı sevmemekte ve saldırgan davranışlarda bulunmaktadır.

İzin verici ihmalkâr ebeveynler, kendileri ve çocukları arasında bir mesafe olması gerektiği inancına sahip bireylerdir. Çocukları ile birlikte geçirecekleri ne zaman ne de enerjileri bulunmaktadır. Çocuklarına karşı kayıtsız ve ilgisiz bir davranış örüntüsü sergilemektedirler. Çocukları üzerinde denetim mekanizmaları yoktur, istemezler. İzin verici ihmalkâr ebeveynler için anne-baba olmak çocukların fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaktan ibarettir. Çocukları ile duygusal anlamda yakın ilişki içine girmek onlar için çok zordur ve çocuklarının okul içi ya da dışı yaşamında neler yaptıkları ile ilgili merak duymamaktadırlar (Tire, 2011).

2.2.2. Anne-Baba Tutumlarının Kuramsal Çerçeve Sınıflandırılması

Anne-baba tutumları, kuramsal çerçeveden ele alındığında altı ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bu anne-baba tutumları şunlardır;

1. Demokratik
2. Otoriter
3. Aşırı Hoşgörölü
4. Koruyucu
5. İlgisiz
6. Tutarsız

2.2.2.1. Demokratik Anne-Baba Tutumu

Kuramlar açısından ele alınan anne-baba tutumları arasında, demokratik anne-baba tutumu çocuğa sosyal, duygusal, zihinsel ve kişilik gelişimi noktasında en çok destek sağlayan gruptur ve aile içinde sevgi, saygı ve hoşgörü kavramlarının koşullu olmadığı bir yaklaşımdır. Bu tutuma sahip olan anne-babalar çocuklarının ihtiyaçlarına cevap vermekte, sevgilerinde içten davranmaktadırlar. Çocuk belirli kurallar dahilinde, sınırlarının bilincinde olarak özgür bir şekilde yaşamını sürdürür. Çocuklara gerekli olduğunda denetlendiği hissettirilmeden yönlendirmeler yapılmakta, yaptırım uygulanmakta; bireyin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmaktadır (Bolattekin, 2014, s. 29).

Çocuk demokratik tutumu benimseyen anne-babaların elinde birey olarak değer görmekte, sorumluluk duygusunun bilinci ile bağımsız bir kişilik yapılanması oluşması amacıyla cesaretlendirilerek yetişmektedir (Çınar, 2016).

Muttalimova (2014)' ya göre demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylerde sınırlar net bir şekilde çizilmiştir. Ancak bu sınırlar içinde çocuğun özgürlük alanı bulunmaktadır. Çocuklar kendilerini iyi ifade edebilen, özgüvenli, sorumluluk bilinci olan, kendini geliştirme potansiyeline sahip, diğer bireylere karşı saygılı, özgün fiiler ortaya koyabilen bireylerdir.

2.2.2.2. Otoriter Anne-Baba Tutumu

Tutum olarak otoriter anne-baba tutumunu benimseyen ailelerde çocukları duygusal, sosyal, bilişsel ve kişilik gelişimlerinin desteklenmesi konusuna önem verilmemektedir. Çocuğa konulan kurallar oldukça katı olmakta, bu konulan kurallara da koşulsuz, şartsız uyulması beklenmektedir (Çınar, 2016).

Çocuklar şayet ebeveynlerinin isteklerini yerine getirmeyerek ve farklı davranışlarda bulduklarında sonuç olarak cezalandırılmaktadırlar. Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının duygu ve düşüncelerine ifade etmelerine izin vermemektedir. Çocuklarda karşı karşıya kaldıkları duygu ve düşüncelerini korku ile birlikte bastırmakta, ifade etmekten çekinmektedir. Anne ve babalar çocuklardaki istenmedik davranışları azaltmak ya da engellemek amacıyla şiddet davranışına yönelmektedir. Cezalandırılan, kendini ifade etmesine izin verilmeyen çocukta saldırgan davranışlar meydana gelmektedir (Hanımoğlu, 2010).

Günalp'e (2007) göre, otoriter tip anne-baba tutumlarının görüldüğü ailelerde, çocukların anne-babaya karşı duygularında sevgi yoksunluğu, başkalarıyla ilişki kurmada beceri eksikliği, duygularını belirtmeme, korku, kaygı ve güven eksikliği özellikleri baskın şekilde izlenmektedir (Akt: Çınar, 2016, s.12).

2.2.2.3. Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu

Bu yapıda bir anne babaya sahip çocuklar ebeveynlerin üzerinde hakimiyet kurmakta, anne ve babasına karşı saygı dışı davranışlar sergilemektedirler. Bu ailelerin çocukları evde olduğu gibi dışarda da hükmeden olmak istemektedirler. Ebeveynler çocuğun bu davranışlarını normal kabul etmekte, çocuğun olumsuz davranışlarına karşı sınır koymamaktadır. Çocuğun beklenti ve isteklerine uyum sağlayan, boyun eğen bir aile yapısı mevcuttur. Bu tarz çocuklar hakları olmadığı halde başkalarının hakkını almak eğilimindedirler (Çınar, 2016).

Bu tarz ailelerde çocuğa hoşgörü ile yaklaşma ile çocuğu boş verme arasında bir karmaşa yaşanmaktadır. Çocuğa olumsuz davranış sergilediğinde ceza ya verilmez ya da verilen ceza yeterli gelmez. Bu tip ailelerin çocukları da boşvermiş, sorumluluk

bilinci olmayan, bencil ve şımarık bireyler olarak gözlemlenmektedir (Mutallimova, 2014).

2.2.2.4. Koruyucu Anne-Baba Tutumu

Yurdumuzda en sık karşımıza çıkan tutum çeşidi koruyucu anne baba tutumudur. Bu tutumu sergileyen anne babalarda ve çevrelerinde çocuğa sorumluluk verme bilinci yoktur. Çocuk yorulur, üzülür, zorluk yaşar düşüncesi hakimdir ve bu tip aileler bu şekilde davranarak aslında çocuklarına ne kadar zarar verdiklerinin bilincinde değildir (Gök, 2010, s.31).

Bu tutuma sahip anne babalar çocuklarına bir şeyi başarma konusunda fırsat vermemekte, sonuç olarak da kendini koumayı bilmeyen çocuklar yetişmektedir. Bu tarzda yetişmiş çocuklar başkalarına karşı bağımlı, özgüveni düşük, saldırgan, isyankar, duygusal olarak çabuk kırılan bireyler olabilmektedirler (Çınar, 2016).

Ergen çocuklarla yaptığı çalışmalar sonrasında Dinçer (2008), aşırı koruyucu anne-baba tutumunun ergenlik çağına girmiş çocukların özellikle sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmekte ve çocukların birey olmaları önünde ciddi bir engel haline geldiğini söylemektedir. Bu tutumun en başta çocukların kendi farkındalıklarını geliştirme becerilerine ket vurduğunu, bağımsızlaşmak yerine çocukların aile ve aile bireyelerine bağımlılık geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Yazara göre otoriter anne-baba tutumu ile büyümüş çocuklar genelde ısrarlı, güvensiz, dışarıdan yardım/destek bekleyen, ürkek ve kolayca mutsuz olan, dikkati dağınık kişilik özellikleri sergilemektedir (Akt: Çınar, 2016, s.13).

2.2.2.5. İlgisiz Anne-Baba Tutumu

Anne-babaların, kendi çocuklarına zaman ayırmaktan uzak olduğu, çocukları ile ilişki kurmakta zorlandıkları, kontrol, kabul ve ilgi durumunun az olduğu bir modeldir. Çocuklarının kendilerine müdahil olacağı düşüncesi ile onları kendilerinden uzak tutmak eğilimindedirler. Ebeveynler çocuklarının duygusal gelişimine önem vermemekte, çocukların ihtiyaçlarından ve isteklerinden bihaber durumdadırlar. İlgisiz anne baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının istismar vakalarına daha çok maruz kaldıkları bilinmektedir. Çocuk ve ebeveyn arasında bir bağ olmadığından

dolayı, çocuğun kontrolünün yapılması zordur. Bu tip ailelerde şayet çocuk ebeveynlere rahatsızlık vermiyorsa çocukta problem yoktur anlayışı hâkimdir. Çocuk aileye rahatsızlık vermeye başladığı noktada ise çocuğa karşı var olan tutum olumsuzdur. Çocuk istendik bir davranış sergilediğinde devamlılığı sağlamak noktasında herhangi bir pekiştireç kullanılmamaktadır (Demircioğlu, 2012).

Bolattekin' in (2014) yaptığı bir araştırmaya göre bu tarz ilgisiz ebeveyn tutumunun sonucu olarak çocuklarda bağımlılık sorunları olduğu, bağımlılık yapıcı maddelere yatkın oldukları, sosyal, duygusal, fiziksel bağlamda gelişim gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bolattekin, 2014).

2.2.2.6. Tutarsız Anne-Baba Tutumları

Çocuğa karşı gösterilen tavrın zaman zaman değişiklik göstermesi durumu hâkimdir. Çocuk anne ve babasının hangi durumda nasıl tepki verecekleri konusunda karışıklık yaşar. Çocuğa aynı davranış karşısında bazı zamanlarda hoşgörölü davranılırken, bazı zamanlarda sert bir tutumla yaklaşılabilir. Bu durum ebeveynlerin davranışları ile ilgili ortaya çıkan bir tutarsızlı olabilir gibi, anne ve babanın sergideikleri farklı davranışlar olarak da nitelendirilebilir. Örneğin, baba bir olay karşısında kızgın tepki verirken, annenin aynı davranışa hoşgörölü yaklaşımı gibi. Bu tarz birbiri ile uyumlu olmayan anne baba davranışları, çocukta çatışma durumlarına sebep olmaktadır (Çınar, 2016).

Hangi davranışın doğru olduğu ile alakalı karışıklık hissi yaşayan çocuk, içsel olarak çatışmakta, huzursuz bir görünüm sergilemekte, güven konusunda sıkıntı yaşamakta, şüpheli, kararsız, tutarsız ve dengesiz davranışlarda bulunmaktadır. Kişiliği de bu şekilde gelişmektedir (Yavuzer, 1998).

2.2.3. Anne-Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Aileden aileye, toplumdan topluma değişiklik gösteren, çocuklara yönelik ortaya konulan davranışlar birçok sebebe bağlı olarak gelişmektedir. Literatürde sıklıkla referans gösterilen bazı önemli faktörler aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.2.3.1. Anne-Babanın Kendini Yetiştirme Tarzı

Ebeveynlerin küçük yaşlarda kazandığı deneyimler, anne-baba olduklarındaki tutum ve davranışlarına etki etmektedir. Anne babası tarafından sevilmemiş, anne baba ile iletişim kuramamış, otoriter, baskıcı bir ailede yetişmiş anne babaların çocuklarına karşı davranışları, bu sebeplerden dolayı olumsuz olabilmektedir. Çocuğun ilgi ve isteklerinin farkında olmayan aileler, kendi yaşayamadıkları tecrübeleri çocuklarına yaşatmak istemekte ancak çocuğun ilgisi dâhilinde değil kendi isteği doğrultusunda eğitimler aldırılmaktadır. Çocuklarının ilgisini, ihtiyacını bilmeyen anne babaların çocukları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeleri ebeveynlerin hatalı davrandıklarını göstermektedir (Yavuzer, 2010).

Küçük yaşlarda iken aile içinde özgür yetişememiş bireyler, çocukları kendinde olmayan imkânlarla özgürce yetiştiğinde onlara karşı bir kıskançlık hissetmektedirler. Bu sebeple de kendi ebeveynlerinden gördükleri baskıcı tutumu çocukları üzerinde deneme güdülerini bulmaktadır. Bu güdüler ile çocuğu aşağılama, engelleme, suçlama gibi davranışlar ortaya koymaktadırlar. Bu şekilde çocukken kendilerine uygulanan engellenme durumunu çocukları üzerinden tekrar yaşamaktadırlar. Bazı ebeveynler ise çocuk yaşlarda maruz kaldıkları baskıcı, otoriter anne baba tutumundan dolayı çocuklarına karşı daha kayıtsız, gevşek, yumuşak davranabilmektedir (Yavuzer, 2011).

2.2.3.2. Kültürel Değerler

Kültürel değerler kapsamında, anne-babaların çocuklarını yetiştirme tutumları birbirinden çok farklı özellikler göstermektedir. Her toplumun çocuğu kendi yaşadığı kültüre ve kültürel değere göre yetişmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Dönmezer (1999), her toplumda anne-babaların çocuklarına gösterdikleri tutumların o toplumun kültürel yapısının ile sıkı derecede ilişkili olduğunu, örnek olarak da Doğu ve Batı toplumlarındaki annelerin çocuklarına yönelik tutumlarının neredeyse tamamen farklı özellikler gösterdiğini belirtir (Akt: Pamuk, 2016, s.15).

Japon ve Amerikalı çocuklar arasında yapılan değerlendirmede, Japon çocuklarının daha pasif, içinde buldukları grubun yüksek yararını düşünecek şekilde yetiştirilirken, Amerikan çocuklarının bağımsız ve daha çok rekabete dayalı olarak

büyütüldükleri görülmektedir. Amerikan orta sınıf ailelerin çocukları ise gruptan çok bireysel olarak başarılı olmayı benimsemekte ve rekabet duygularının ödüllendirildiği bir sistemde yetiştirilmektedir. Amerika’ da yaşayan bir Kızılderili kabilesi olan Hopiler incelendiğinde ise çocuklarında işbirliği ve beraberlik duygusunun ön planda olduğu gözlemlenmiştir (Kulaksızoğlu, 2014).

Yemek yeme konusunda Amerikalı bir anne çocuğuna büyümesi için yemek yemesi gerektiğini, yeeğini yiyip bitirmesini söylerken, Japon bir anne ise yemeğini bitirmediğinde anne-babasının ne hissedeceği üzerine durur. Batılı anneler çocuklarının ne yapması ya da yapmaması gerektiği üzerinde dururken, Japon anneler çocuklarını başkalarının ne hissedebileceği üzerine düşünmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2009).

Türkiye’ de ebeveynler çocuklarını boyun eğen, rekabetçi, ben merkezli ve bağımsız olarak yetiştirmektedir (Aktürk, 2015).

Baykan (2014), daha çok doğulu toplum özellikleri gösteren Türkiye’de olduğu gibi kız ve erkek çocukların yasal olarak yetişkin olmalarından çok evelenmeden bağımsızlıklarını kazanmadıklarını, özellikle kız çocukların ancak evlendikten sonra evini ayırmasını doğru bulduklarını, batı toplumlarında ise yasal olarak yetişkin olduğu kabul edilen kız ve erkek çocukların kendi başlarına yaşayabilmelerinin beklendiğini söylemektedir (Akt: Pamuk, 2016, s.16).

Başka bir çalışmada Amerikalı, Porto Rikolu ve Japon ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim araştırılmış ve Amerikalı ailelerde annenin fiziksel olarak çocuktan uzak olduğu, çocuğun da bağımsız bir şekilde yetişmesine odaklanıldığı görülmüştür. Porto Riko ve Japon annelere bakıldığında ise fiziksel yakınlığın önemi ve ilişkisel olmanın önemi üzerine durulduğu görülmüştür (Aktürk, 2015).

İyi eğitilmiş orta sınıf Anglo- Amerikalı ebeveynlerin, hamilelik dönemlerinden itibaren çocuğa uyarıcı verilmesinin önemli olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Eğitim durumunun düşük, gelir durumunun az olduğu siyahî annelerde çocuk eğitiminin okula bağlandığı görülmektedir. Mısır kökenli Kanadalı ve Anglo Kanadalı ebeveynler karşılaştırıldığında ise yapılan araştırmalarda, Anglo Kanadalıların otoriter anne babaya sahip toplulukların, bireylerde sevgi ihtiyacı oluşturduğu düşüncesi

hâkimken; Mısır kökenli Kanadalılarda durumun bu şekilde olmadığı düşünülmektedir. Sonuç olarak otoritenin hâkim olduğu yetiştirme tarzlarında mutlaka sevginin az olacağı kanısının her yerde aynı olmadığı bulunmuştur (Aktürk, 2015).

Kültürün çocuk yetiştirme üzerindeki etkisinde Keats'in (2000) yaptığı çalışmanın sonuçları son derece açık örüntüler sunmaktadır. Araştırmacının, Avusturyalı ve Malezyalı genç ve çocukların sosyal değerlerine yönelik çalışmasında, fikir ayrılığı üzerine elde edilen sonuç Doğu-Batı kültürünün etkisini açıkça göstermektedir. Avusturyalı çocuk ve gençler anne-babalarına farklı düşündüklerinde bunu ifade edebildiklerini ve gerektiğinde tartışarak savunabildiklerini söylerken Malezyalı çocuk ve gençler bunun imkânsız olduğunu, böyle bir şeyi hiçbir zaman düşünemeyeceklerini söylemişlerdir (Akt: Pamuk, 2016, s.17).

2.2.3.3. Sosyo-Ekonomik Faktörler

Sosyo-ekonomi durum ebeveynlerin çocuklar üzerindeki beklentilerinde çok önemli etkilere sahip olduğu düşüncesi hakimdir. Ekonomik seviyesi yüksek olan bireylerde çocukların gelecekları hakkındaki kararları alma noktasında daha serbest oldukları, düşükolan bireylerin ise çocuklarına karşı daha denetleyici ve kısıtlayıcı davrandıkları görülmektedir (Yılmaz, 2009).

Sosyoekonomik olarak iyi düzeyde olan ailelerin çocuklarına bağımsızlık hakkı vermekte daha cömert davrandıkları, çocuklarına koruyucu, kısıtlayıcı ancak demokratik bir tutumla yaklaştıkları görülmektedir. Orta düzey sosyo-ekonomik seviyeye sahip ailelerde çocuklardan beklentiler daha çok olmakta, bu durumunda çocukları ergenlik döneminde kaygılı olmaya ittiği gözlemlenmiştir. Sosyoekonomik olarak düşük düzeye sahip ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarına bakıldığında, katı disiplin kuralları uygulandığı, çocukların küçümsendiği, fiziksel anlamda cezalandırıldığı, azarlandığı görülmüştür (Yaşa, 2012).

Yapılan araştırmalara bakıldığında, ABD' de anne- babaların çocuklarını katı bir tutumla ve otoriter yalaşarak yetiştirdikleri görülmüştür. Bu tarz ailelerin sosyo-ekonomik olarak düşük seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Buna karşın, sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde olan ailelerin çocuklarının daha esnek, açık ve eşitlik

ilkesine dayanılarak yetiştirildikleri görülmüştür. Düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip çocukların anne ve babalarından korkmakta, otoriteleri karşısında kendilerini kızgın hissetmelerinden çekinmektedirler. Sonuç olarak aileler arasındaki yetiştirilme tarzlarının sosyo-ekonomik seviye ile bağlantılı olduğu, sosyo-ekonomik seviye arttıkça ergen bireyin ailesine olan güveninin de arttığı görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuğu daha çok cezalandırıp, daha az övgü dolu sözcükler kullandıkları gözlemlenmiştir (Kulaksızoğlu, 2014).

2.2.3.4. Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası

Çocuğun yaşı ve doğduğu sıra, anne-babaların davranış tutumlarını etkilemektedir. Aile içinde dünyaya ilk gelen çocuktan beklenti daha fazla olmaktadır. İlerleyen zamanlarda ilk çocuğa sanki büyükmüş gibi yaklaşılmakta ve görev ve sorumluluk yüklenmektedir. Yaşça küçük çocukların ise bağımsızlık düzeyleri daha sınırlıdır. Ebeveynler büyük çocuğa, büyük gibi davranma konusunda oldukça fazla baskı uygulamaktadır. Buna karşın da küçük çocuklara hoşgörü daha çok gösterilmektedir (Ayyıldız, 2005; Garip, 2010).

Tek çocuklu ebeveynler çocuklarına karşı koruyucu yaklaşmakta, hoşgörülü davranmakta, ancak bu hoşgörülü ve koruyucu tutumda aşırıya kaçtıkları görülmektedir (Yılmaz, 2009). Çocuklar büyüdükçe anne ve babalar çocukların ortaya koyduğu davranışların sorumluluğunu çocuğa vermektedirler. Davranışların sonuçlarından da çocuklarını sorumlu tutmaktadırlar. Kardeşinin zarar göreceği bir davranış sergileyen çocuk şayet küçük ise istemeden yaptığı, büyük ise kardeşini kışkırdığı için o davranışta bulunduğu düşüncesi hâkim olmaktadır (Aktürk, 2015).

Güneysu ve Bilir'in (2014) yaptıkları bir çalışma kardeş sayısı ile ann-babanın demokratik tutum gösterme düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu araştırmacılara göre, kardeş sayısındaki artış hem anne-babanın demokratik tutum gösterme düzeylerinde bir düşüşe hem de çocukların kendileri ifade edebilme düzeylerinde bir düşüşe sebep olmaktadır. Yaptıkları alan çalışması sonrası analizlerde, dört ve/veya daha çok kardeşi olanların kendini kabul düzeyi, daha az sayıda kardeşi olanlardan daha düşüktür (Akt: Pamuk, 2016, s.19).

2.2.3.5. Çocuğun Cinsiyeti

Her anne-babanın çocukları doğmadan önce cinsiyetinin ne olacağı ile ilgili beklentileri olmaktadır. Bazı ebeveynler çocukları kendi bekledikleri cinsiyete uygun olarak dünyaya gelmedi ise çocuklarını reddedilmekte, itici bir tavır sergileyebilmektedir. Doğan çocuğun cinsiyeti beklentilere uygun olduğunda ise ebeveynlerin çocuklarına karşı daha olumlu bir tutumla yaklaştıkları görülmektedir (Aktürk, 2015).

Kız ya da erkek cinsiyet özellikleri ebeveynlerin çocuk yetiştirirken ortaya koyduğu davranışları etkileyebilmektedir. Erkek çocukların yetiştirilm konusunda kız çocuklara göre daha zorlayıcı oldukları düşünülmektedir (Yılmaz, 2009). Thomas ve arkadaşlarının (1972) yaptıkları araştırmaya göre annelerin ilk doğan kız çocuklarına karşı daha olumlu hislere sahip oldukları ve onlara daha çok gülümsedikleri, babaların ise ilk doğan erkek çocuklara karşı daha olumlu hisler besledikleri, konuşmaya daha istekli oldukları ve dokunmaktan hoşlandıkları görülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

Yılmaz (2004), cinsiyete ilişkin tutumlar üzerine yapılan çalışmalarda özellikle anne tutumlarının çok belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Yazar, annelerin kız çocuklarını iyi davrandıklarında, kavga etmediklerinde, saygılı ve söz dinler davrandıklarında anneleri tarafından ödüllendirildiklerini ancak erkek çocuklardan bu tip davranışlar beklemediklerini, tam tersine kendilerini savunmak adı altında saldırgan davranışlarını ödüllendirdiklerini söylemektedir (Akt: Pamuk, 2016, s.20).

2.2.3.6. Anne-Babanın Eğitim Durumu

Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler, çocuklarının kendi kendilerine yetmeleri noktasında onları desteklemektedirler. Çocuk eğitiminde önemli olan durumun gelişimleri ile ilgili olarak özgürlük verilmesi gerektiğini, amacın disiplin olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Düşük eğitim düzeyine sahip annelerde çocuklarına karşı daha fazla fiziksel ceza verildiği gözlemlenmiştir. Çocukların bu şekilde disipline edilebileceği düşünülmektedir (Şanlı, 2007).

Eğitim dzeyelerinin ilköğretim seviyesinde olduğu ebeveynlerde, orta ve yüksek eğitim düzeyine sahip olanlara nazaranaşırı koruyucu, disipline edici katı tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlere göre olumsuz ve cezanlandırıcı tutumları daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Demiriz ve Öğretir, 2007).

2.2.3.7. Annenin alışma Durumu

Annenin alışma durumunun ebeveyn tutumları üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalarda farklı görüşler hâkimdir.

Yavuzer'e (2011) göre; anne çalıştığı için suçluluk duymakta ve bunun sonucu olarak çocuğa karşı dengesiz bir tutumla yaklaşmaktadır. Hoşgörü gösterme konusunda aşırıya kaçtığı görülmektedir.

şanlı (2007) da benzer şekilde, normal koşullarda çalışan annelerin çocuklarına karşı daha demokratik tutum gösterdiklerini söylemekte ancak anne çalıştığı yerde mutlu değilse veya işi nedeniyle sorunlar yaşıyorsa çocuğu ihmal ettiği düşüncesiyle normalde izin vermeyeceği davranışları görmezden geldiği, çocuğun davranışlarına karşı tutarlı tutum göstermek yerine kendini kötü hissetmemek ve ocđun gözünde kötü görünmek için aşırı izin verici anne-baba tutumlarına yöneldiğini söylemektedir (Akt: Pamuk, 2016, s.21).

2.2.3.8. Anne-Babanın Ruh Sağlığı

Anne babanın ruhsal durumu çocuğa gösterilen davranış tutumlarında önemli rol oynamaktadır. Annedeki bir ruhsal bozukluk, çocuğun üzerine aşırı titremesine sebep olabilmektedir. Aşırı şüphe duygusu yaşayan bir annenin çocuğuna aşırı koruyucu bir tutumla yaklaşması gibi. Çocukluk dönemlerinde mutsuz bir hayat yaşamış bireler, evlendikleri zaman ailevi olarak önemli problemler yaşamakta, boşanmalara sebep olmakta, çocuklarına karşı olumsuz davranışlar geliştirilmesine neden olmaktadır. Kötü ocukluk geçirmiş ebeveynlerin, planlı yaşama ve problemlerini çözme becerilerinden yoksun kaldıkları görülmektedir. Bu anne babaların çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranamadıkları, öfkelenerek tepkisel davranışlar ortaya kodukları görülmektedir. Ebeveynleri depresif, kayđı bozulduğuna sahip olan çocuklarda, daha

sonraları kendi anne babalık deneyimlerinde benzer problemleri yaşadıkları, benzer davranışlarda buldukları, depresif ve endişeli bir ebeveyn tutumu sergiledikleri görülmüştür (Satılmış, 2010).

Gondali ve Silverberg'e (1997) göre beden ve ruh sağlıklarıyla ilgili kendi sorunları olan anne-babaların (özellikle kaygı bozukluğu yaşayan, depresyonda olan vb) anne-baba tutumları da sounlu olmaktadır (Akt: Pamuk, 2016, s.21).

2.2.3.9. Anne-Babalığa İlişkin Bilgi Düzeyi

Anne-babalığa, çocuk yetiştirmeye dair bilgiye sahip olan bireylerin ebeveyn tutumlarının diğer ebeveynlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. bilgi sahibi olmayan anne ve babalarda, yanlış tutum ve davranışlar görülmekte, bu yanlış davranışların neticesinde de çocukların kendi becerilerini geliştirme ve özbakınlarını yapabilme konusunda eksik kaldıkları görülmektedir. Bu eksik bilgiler ile de çocuğa gerekli uyarılar yapılamamaktadır (Yılmaz, 2004).

Çocuk yetiştirilirken anne ve babalar çocukların içinde buldukları gelişim dönemlerini iyi bilmeli, çocuğun yaşına, yeteneklerine uygun şekilde davranmalı, yaşının üzerinde beklentilere girmemelidir (Yavuzer, 2011).

2.2.4. Anne-Baba Tutumuna İlişkin Yapılan Çalışmalar

Akbağ'ın (1994) anne-baba tutumları ile ergen ilişkilerini araştırdığı çalışmada; annelerin, çocukluk dönemlerinde kız çocuklarına amaçlarına ulaşmaları noktasında daha çok destek olduğu, erkek çocuklara ise daha çok baskı uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan'ın (1996) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonucunda özgüveni düşük olan çocukların ebeveyn tutumları algılarının baskıcı olduğu, yüksek özgüvenli çocukların ebeveyn tutumuna dair algılarının baskıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Sümer ve Güngör (1999), yaptıkları bir çalışmada güvenli bağlanma konusunda izin verici tutumdaki bir anneye sahip bireylerin otoriter anneye sahip bireylere oranla daha yüksek güvenli bağlanmaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin'in (2008) anne-baba tutumları ile ergenlerin saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, anne babalarını otoriter ve ilgisiz algılayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin, anne-babasının tutumunu demokratik algılayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Altıntaş'ın (2016) internetin olumsuz kullanım sonuçları ile ilgili yaptığı bir çalışmanın sonucuna göre, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlili internet kullanımı ile demokratik anne-baba tutumu arasında düşük derecede negatif bir ilişki varken, koruyucu-istekci anne-baba tutumu ve otoriter anne-baba tutumu arasında ise orta derecede pozitif bir ilişki vardır.

Köksal'ın (2016) okul öncesi (2-6 yaş) çocuklarının saldırganlık düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda, demokratik ve izin verici tutum arttıkça, çocuklardaki saldırganlık düzeyinin düşmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.3. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Sosyal bir varlık olan insan diğer bireylerle sürekli ve neredeyse sonsuz sayı ve çeşitte ilişki kurmaktadır. Kurduğu ilişkilerin sonucunda ise kaçınılmaz olarak bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Yaşanan bu problemler nedeniyle bireylerin çözüme ulaşabilmek için kullandıkları yollar ve yapacağı tercihler hayati önem kazanmaktadır. Bu nedenle aşağıda, problemin ne olduğu ve problem çözme yaklaşımları ile kişilerarası problem çözme etkileyen faktörler kısaca incelenmiştir.

2.3.1. Problem ve Problem Çözme

Problem tanımı, bireyin önüne çıkan engeller sebebiyle o an için tepki vermesini engelleyen, sağlıklı davranmasını etkileyen, gündelik yaşantısında bireyin karşısına çıkan iş ve işlemler olarak yapılmaktadır. Bu engeller çevreden kaynaklanabildiği gibi bireyin kendisi ile ilgili de olabilmektedir. Problem durumunun yenilik düzeyi, tahmin edilemezliği, belirsizliği, bireyin beceri eksikliği ya da kaynağının azlığı gibi sebepler engeller arasında sayılabilir (D'Zurilla ve diğerleri, 2004).

Öğütölmüş (2006), problem içeren bir durumun özelliklerini aşğıdaki gibi özetlemektedir;

- a) Beklenen durum ile olan duruma arasında fark olması,
- b) Bireyin bu farkın farkında olması,
- c) Bireyin bu fark nedeniyle gerginlik içinde olması,
- d) Bireyin bu fark nedeniyle yaşadığı gerginliği elimine etmeye çalışması,
- e) Bireyin bu çabasında engellenmesi (Akt: Topal, 2011, s.12).

Problem durumu uzun ya da kısa süreli, basit ya da karmaşık olarak karşımıza çıkabilmektedir. Problemler duygusal, ekonomik ve bedensel olarak ayrılmaktadır. Farklı kollara ayrılan bu problem durumları birbirleri ile iç içe geçerek farklı problemleri de beraberinde getirmektedir (Cüceloğlu, 2004).

Günlük yaşamda karşılaşılan problem duumları dört başlık altında incelenmektedir:

- 1. Kişisel Problemler:** Kişisel olarak nitelendirilen problemler, sağlık konuları, davranışsak problemler ve duygusal durumlardır. İnsanlık tarihinde karşılaşılan en temel problem olma özelliğine sahiptir. Kişisel problemleri aşabilmek için birey kendisi çaba göstermek zorundadır. Bireyin gösterdiği bu çabalar souca ulaştığı takdirde uyum sağlanmış olmaktadır. Tam tersi olduğunda ise bireyin yaşadığı sorunların etkisi de şiddeti de artış göstermektedir.
- 2. Kişisel Olmayan Problemler:** Kişisel olmayan problemlerin tanımlanmaları nispete daha kolay olduğu için, çözümü de daha rahat olmaktadır. Evde tüp bitmesi, arabanın bozulması gibi problemler.
- 3. Kişilerarası Problemler:** Mutlu olmamızın da mutsuz olmamızın da kurduğumuz insan ilişkileri ile bağlantısı bulunmaktadır. Diğer bireylerle yaşanan ilişkiler sonrası oluşan problemler kişide sıkıntılara sebep olabilmektedir.
- 4. Toplumsal Problemler:** İçinde yaşadığı toplumun ortak sorunları ile karşılaşmak her birey için muhtemeldir. Trafik sorunu, siyasi sıkıntılar, eğitim ile ilgili sorunlar vb. sosyal problemler bireyi hem sosyal hem de kişisel olarak

önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal problemlerin çözüm aşaması uzun bir zaman almakta ve çözümleri de kişisel olmamaktadır (Eskin, 2009).

Problem çözme kavramı ile ilgili araştırmalara bakıldığında, zamansal olarak 1950 ve 1960'lı yıllara kadar dayanmakta ve temel bilimler dâhilinde laboratuvar ortamındaki yaşanan sıkıntılara yönelik olduğu görülmektedir. 60'lı ve 70'li yıllarda Shure, Spivack ve arkadaşları psikolojik uyuma odaklanarak, problemin nasıl çözüleceğine dair araştırmalar yapmışlardır (Shure, 1982). Probleme duyarlı olma, alternatif çözümlere odaklanma, araç-amaç odaklı düşünme, neden-sonuç ilişkisine odaklanma gibi durumların bilişsel olarak çözümüne ilişkin araştırmalara odaklanan Shure ve Spivack' in, problem çözme becerilerine de öncülük ettikleri görülmektedir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Topal (2011), problem çözme durumunu bir süreç olarak gören ve aşama aşama uygulamada bireylerin uyguladıkları genel yönetimlere ilişkin ilk önemli çalışmalardan birinin D'Zurilla ve Goldfried (1971)'in beş aşamalı problem çözme modeli olduğunu söylemektedir. Bu modelde problem çözme aşamaları; genel yönelim, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, problemin çözümüne ilişkin alternatiflerin oluşturulması, alternatif çözümlerden birine karar verme ve değerlendirme (seçilen alternatifin uygulanması) olarak bir süreç şeklinde ilerlemektedir.

Problem çözmenin uygulamalı olarak formüle edilmesi durumu ve aşamalara ayrılması sonucu araştırmacılar çeşitli problem çözme becerilerine ulaşmışlardır. Bunun sonucu olarak da depresyon gibi birçok problem için önlem alınmasına dair neler yapılabileceği konusunun tanımlanmasına yardımcı olmuştur (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Yapılan çalışmalara göre bireyde bulunan problem çözme becerisi ve buna dair algısı, problem çözme davranışını etkilemekten başka problem çözme sürecini de etkilemektedir. 1981 yılında yaptıkları araştırmada Butler ve Meichenbaum, üst-biliş değişkenlerini problem çözme literatürüne katmışlardır. Bandura' ya (1986) göre bireyin sıkıntılı durumlar karşısında ortaya koyduğu güdüsel, davranışsal, düşünsel ve duygusal tepkiler bireyin öz-yeterlik algısından etkilenmektedir (Topal, 2016).

Butler ve Meichenbaum' un görüşlerini destekler nitelikte bir çalışma ortaya koyan Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerine dair kişilerin algılarını belirlemek amacıyla Problem Çözme Envanteri' ni geliştirmişlerdir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Heppner, Witty ve Dixon (2004) gibi bazı araştırmacılar, D'Zurilla ve Goldfried (1971)'in beş aşamalı problem çözme modelinin; genel yönelim, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, problemin çözümüne ilişkin alternatiflerin oluşturulması, alternatif çözümlerden birine karar verme ve değerlendirme (seçilen alternatifin uygulanması) sürecini uygulamak ve test etmek üzere ölçek geliştirme çalışmasına girişmiş ancak bunun yerine “problem çözmeye güven”, “kaçınmacı yaklaşım” ve “kişisel kontrol” boyutlarından oluşan farklı modellere ulaşmışlardır (Akt: Topal, 2016, s.14).

Heppner ve Krauskoph (1987) problem çözme davranışını, bireyin kendi ve çevresinden kaynaklanan ihtiyaç ve zorluklara yönelik uyum sağlayabilme becerisi açısından gerekli tüm zihinsel ve duyuşsal işlemler ile ortaya konulan tepkiler olarak tanımlamıştır. Yazarlar tarafından problem çözme davranışı karar vermektense ziyade bir baş etme süreci olarak karşımıza çıkmakta ve bahsi geçen üç unsurun etkileşimi olarak görülmektedir. Problem çözme davranışı ele alınırken, sorunun özellikleri, bireyin sorun çözme aşamalarını ne ölçüde ve nasıl kullandığı ve sorunla baş başa olan ve çözümünü getirecek olan kişinin bireysel özelliklerinin rolü üzerine durulmaktadır.

2.3.2. Kişilerarası Problem Çözme

Diğer bireylerle yaşanan problemlerin sonucu olarak kişilerarası problemler ortaya çıkmaktadır (Horowitz, 2004). D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) kişilerarası problem çözme davranışını, yaşanan bir çatışma veya anlaşmazlık sonucu, sorunun çözümüne yönelik yapılabilecekler, soruna dâhil olan tüm bireyler için uygun olan zihinsel ve kişilerarası bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Kişilerarası problem çözme, bireyin insanlarla ilişkisinde deneyimlediği mevcut durum ile aslında olmasını istediği durum arasındaki farkı farkederek, ortaya çıkan

olumsuz durumun çözülebilmesi amacıyla ortaya koyduğu bilişsel ve davranışsal olarak yürütülen bir süreçtir (Çam ve Tümkaya, 2007).

2.3.2.1. Kişilerarası Problem Çözme Yaklaşımları

Karşılaştıkları problemler karşısında bireyler farklı tepkiler verebilmektedir. Genel olarak, bireyler problem çözme konusunda;

- x Geçerli/iyi bir çözüm yolu bulmak,
- x Problem yokmuş gibi davranmak, onu görmezden gelmek,
- x Bekleyerek problemin müdahale edilmeden kendi kendine yok olmasını beklemek veya bir şekilde kendi yerlerine başka bireylerin o problemi çözmesini ummak,
- x Problemi kabul etmek ama karar vermeyi ileri zamana ertelemek,
- x Problemin kendileri ile ilgisi olmadığını düşünmektir (sorumluluğun başkalarına ait olduğunu düşünmek).

Fakat problem olan durumların çözümü noktasında problem kişinin harekete geçmesi gerekmektedir. Aksi halde problemin çözümü çok zor olmaktadır (Korkut 2002).

Oğuz (2012), deneyimlerin problem çözümede en sık kullanılan yöntemlerden bir olduğu belirtir. Birey, karşılaştığı problemleri zaman içinde sınıflamaya başlar ve bunlara karşı ürettiği çözümleri de karşısına koyar ve bir yöntem oluşturur. Yani belirli problemlere karşı belirli çözümler belirler. Bu pratik olmakla birlikte zaman içinde alternatif üretmemeye ve kalıplaşmış düşünceye neden olur. Bu durum bireylerin daha sonra karşılaştıkları yeni durumlarda etkili çözüm yolları bulma yeteneklerini de olumsuz etkiler (Akt: Didin, 2016, s.32).

Tavlı'ya (2007) göre bir eğitimci olan Dewey, problem çözme süreci ile ilgili en önemli katkı yapanlardan biridir. Dewey'e göre problem formüle edilerek çözümünde altı aşamalı bir süreç işletilir. Bu süreçler;

1. Problemi kabul etme, farkına varma (tanıma süreci)
2. Probleminin sınırlarını belirleme (tanımlama süreci)

3. Problemin çözümü için gerekli bilgi, kaynak ve bulguları bir araya getirme (bilgi toplama süreci)
4. Problemin çözümü için varsayımları belirleme (varsayım oluşturma süreci)
5. Kurulan varsayımlardan (hipotezlerden) en uygun olanı seçme (uygun varsayımı seçme süreci)
6. Seçilen çözümün uygulaması, problemin çözülmesi (problem çözme süreci)

Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözümede bilgi işleme modelini geliştirmişlerdir. Buna göre, insanlar karşılımlarına çıkan sorunla ilgili harekete geçmekte, daha sonra uygulama sürecine geçmektedirler. Heppner ve Krauskopf, bilgi işleme sürecinde sorun çözümede dört temel bilgi işleme süreci olduğunu söylemekte ve insanların geçmiş deneyimlerinden gelen bilgileri kullanarak problem çözme davranışını oluşturduklarını belirtmektedir. Bahsedilen dört bilgi işleme süreci ise;

1. Algılama
2. Amaç belirleme
3. Planlama ve örüntü eşleştirme
4. Problem çözme (Eskin, 2009).

Maynors-Wallis ve arkadaşlarına (2000) göre ise problem çözme süreci altı aşamada gerçekleşmektedir:

1. Problemin tanımı, çerçevesi, sınırları
2. Mümkün amaç/hedef seçimi
3. Çözüme yönelik seçenekler belirlenmesi
4. Seçenekler arasında en uygun çözümün seçimi
5. Seçilen çözümün hayata geçirilmesi
6. Sonuç alınması ve sonucun değerlendirilmesi

D' Zurilla ve arkadaşlarının (2004) sosyal problem çözme modeline göre bireyler problem davranış karşısında ortaya koydukları akılcı problem çözme tutumunda dört temel tarzı kullanmaktadır.

1. **Problemi tanımlama ve formüle etme:** Bu aşamada bireyin probleminin ne olduğu tanımlanmakta ve problem durumu tanınmaya çalışılmaktadır. Bu aşama problemin tanımı ve formüle edilmesi noktasında bireyi çözüme ulaştıran temel faktörlerden biridir.
2. **Olası çözüm seçenekleri üretme:** Problemin tanımının yapılmasının ardından, çözüme istenilen şekilde ulaşılabilmesi için soruna dair olası çözüm yolları konuşulur.
3. **Karar verme:** Problem tanımlanır, olası çözümler üretilir, daha sonra alternatif çözümlerden en uygun olanı seçilmek üzere karar verme aşamasına geçilir. Bu süreç çok önemlidir çünkü bütün gidişatı etkileyebilecek güçtedir.
4. **Çözümü uygulama ve değerlendirme:** Birey verdiği karar dahilinde çözümünü hayatında problem oluşturan durumlar üzerinde uygulamaya koyar ve ortaya çıkan sonuçlarını değerlendirir.

Yapılan çalışmalar sonucu problem çözme basamaklarının birçok kurama göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu benzerlikler; problemin algılanması, algılanan problemin sınırlarının belirlenerek tanımlanması, problemin çözümüne yönelik alternatif çözüm yol ve araçlarının tespit edilmesi, belirlenen çözüm yollarından en iyisine uygulanmak üzere karar verilmesi, seçilen çözüm seçeneğinin pratiğe dökülmesi ve sonucunun değerlendirilmesidir (Oğuz, 2012).

2.3.2.2. Kişilerarası Problem Çözümünü Etkileyen Faktörler

Kişilerarası problemlerin çözülmesini engelleyen birtakım olumsuz düşünceler olduğu gibi bu süreci kolaylaştıran durumlar da bulunmaktadır. Öğülmüş (2001), bahsi geçen olumlu ve olumsuz düşünceler ile ilgili farklı kişilerin ortaya koyduğu görüşleri birleştirerek özet olarak sunmuştur. Buna göre bireyin problemin çözümünü çok zor olarak algılaması, problemi kendi başına çözemeyeceğine dair inancı, çözüm için gerekli olanakların kendinde bulunmadığını düşünmesi, çözüm ile ilgili kendine duyduğu güvenin yetersiz olması ve çözüme çabuk ulaşma isteği gibi durumlar, bireyde problemin çözümüne ulaşmas konusunda önüne çıkan engeller olarak görülmektedir. Bunun yanında varolan problemin çözümüne dair olumlu düşüncenin olması, iyi niyetli

olunması, çözümün tek olmadığı inancı, sorunun çözümü sonrası her iki tarafında kazanç sağlayacağına inanma, problem duruma dair farklı bakış açıları oluşturma, sorunun üzerine yoğunlaşabilme, yaşanan problem durum karşısında hissettiklerini de dikkate alabilme vb. durumların sorun çözme aşamasında yardımcı oldukları kanaati hâkimdir (Çam ve Tümkaya, 2006).

2.3.2.3. Kişilerarası Problem Çözümünde Stratejiler

Kişilerarası sorunların altında birçok faktör yer alabilmektedir. Johnson ve Johnson'a (1995) göre, kişilerin ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve yaşanan çatışmaları çözebilmek adına, ulaşılmak istenen amaç ve problemin yaşandığı kişi ile arasındaki ilişkinin önem derecesine dayanarak, bilinen beş stratejiden bir tanesini seçerek kullanabilecekleri düşünülmektedir. Bu beş strateji:

1. Geri çekilme,
2. Yatıştırma,
3. Güç kullanma,
4. Uzlaşma,
5. Yüzleşme olarak belirtilmektedir.

Çam ve Tümkaya (2007) ise sosyal problem çözme modeline dayalı olarak geliştirdikleri kişilerarası problem çözme envanterine göre beş boyutlu bir yapı belirlemişlerdir. Bunlar:

1. Probleme olumsuz yaklaşım,
2. Israrcı-sebatkâr yaklaşım,
3. Kendine güvensizlik,
4. Yapıcı problem çözme,
5. Sorumluluk almama olarak belirtilmiştir.

Probleme olumsuz yaklaşım stratejisi, diğer kişilerle kurulan iletişimde bir problem durum ortaya çıkması halinde bireyin hissettiği umutsuzluk, karamsarlık ve üzüntü gibi olumsuz duygu ve düşüncelere ilişkin tutumdur.

Yapıcı problem çözme stratejisi, bireyin kişilerarası yaşadığı problemlerde etkili be yapıcı bir şekilde problemi nasıl çözebileceğine dair kişiye yardımcı olan duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir.

Israrcı-sebatkâr yaklaşım stratejisi, kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemlerin çözümü ile ilgili bireyin ısrarla çabalama isteğidir.

Kendine güvensiz yaklaşım, bireyin var olan durum ile ilgili kendi becerilerine olan güven durumunu ifade etmektedir.

Sorumluluk almama stratejisi ise bireyin problemin çözümü ile ilgili üzüne düşen sorumluluğu almaması anlamına gelmektedir (Nacar, 2010, s.33).

2.3.3. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Tunca (2004), meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile onların problem çözme beceri düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlar ve dahası meslek lisesi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerde son derece sıradan çözümlere yöneldiklerini tespit etmişlerdir. Meslek lisesi öğretmenlerinin ilk akla gelen ve genelde herkesin düşündüğü çözümler üzerinde durduklarını görmüştür. Bu araştırmaya göre, ayrıca, problem çözme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığı ancak yaş ve kıdem problem çözme becerisinde farklılıklara sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nacar (2010), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerin bazı demografik değişkenler bakımından karşılaştırmıştır. Bu çalışmasının sonucunda, araştırmacı, öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin okuttukları sınıfa bağlı olarak farklılaşmadığını ancak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar olduğunu belirlemiştir. Son olarak, araştırmacı, öğretmenlerin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Tavlı (2007) ise lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının oldukça olumlu/yüksek olduğunu bulmuş ve öğretmenlerin problem çözme beceri düzeyleri ile kişisel başarı alanındaki tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin problem çözme düzeyleri artıkça, kişisel tükenmişlik düzeyleri düşmektedir.

Yenice (2012), öğretmen aday öğrencilerin öz-yeterlik algısı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna; öğretmen aday öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri artıkça problem çözme beceri düzeyleri de artmaktadır (iki değişken arasında orta derecede pozitif ilişki vardır).

Kaptan ve Korkmaz'ın (2002) probleme dayalı öğrenme yaklaşımı temelinde, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öz-yeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Temel ve Ayan (2015), yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, karar verme tarzları ve öfke çeşitlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak ve problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzları arasında bir ilişkinin olup olmadığı üzerine çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde bir problem çözme yetileri olduğunu görmüşlerdir.

Çağlayan'nın (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin bazı demografik özelliklerine bağlı olarak öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek üzere yaptığı çalışmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında orta derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir.

Kat (2009), yaptığı çalışmada, bireysel sporcular ile takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeylerinde bir farklılık bulunmazken, bireysel sporcuların takım sporcularına göre problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür.



BÖLÜM III

GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun demografik (kişisel) özellikleri, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu araçlarla toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere yönelik bilgiler sunulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, betimsel nitelikte tasarlanmış olup ilişkisel tarama modeli temel alınarak uygulama yapılmıştır. Karasar'a (2005) göre "ilişkisel tarama modelinde" iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişim ve bu değişimin büyüklüğünü, yönünü tespit etmek hedeflenir. Modelin tarama temelli olması, değişkenler arasında var olan ilişkileri öğrenmek amaçlı olduğunu, var olan durumu değiştirmeyi amaçlamadığını ifade eder. Temel amaç bir değişkenin diğeri ile olan etkileşimini, diğeri değişimindeki değişimi kestirmektir (Karasar, 2005, s.81). Buna göre araştırmada, liselerde eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilerin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisini belirlemek amaçlandığından "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır.

1.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul İli Anadolu Yakasında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak faaliyet gösteren üç özel lisede okuyan ve rastgele (random) yöntemle seçilen 9-12. Sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerin kişisel/demografik özellikleri aşağıda, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları (N=291)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	113	38,8
	Erkek	178	61,2
Sınıf	9. Sınıf	85	29,2
	10. Sınıf	70	24,1
	11. Sınıf	97	33,3
	12. Sınıf	39	13,4

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38,8'i (113) kız ve %61,2'si (178) erkektir. Bu öğrencilerin %29,2'si (85) 9'uncu sınıfta, %24,1'i (70) 10'uncu sınıfta, %33,3'ü (97) 11'inci sınıfta ve kalan %13,4'ü (39) 12'inci sınıfta okumaktadır.

1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisini belirlemeye yönelik üç bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu bölümler sırasıyla; öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere sorulan iki sorunun yer aldığı ilk bölüm, ikinci bölümde öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere “Leuven Algılanan Ana-Babalık Ölçeği Ergen Formu” (LAABÖ-Ergen Formu) ve üçüncü bölümde öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek üzere “Kişisel Problem Çözme Envanteri” yer almaktadır.

1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketin başında yer alan ve öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenim gördükleri sınıfların sorulduğu iki sorudan meydana gelmektedir (Tablo 1).

1.3.2. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

“Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” (KPÇE) lise formu, Çam ve Tümkaya tarafından geliştirilmiş ve 2008 yılında lise öğrencilerinde geçerlilik güvenilirlik çalışmalarını uygulamışlardır. KPÇE, toplam 50 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, “Probleme Olumsuz Yaklaşma”, “Yapıcı Problem Çözme”, “Kendine Güvensizlik”, “Sorumluluk Almama” ve “İsrarcı-Sebatkar Yaklaşımdır”. Çam ve Tümkaya (2008), yaptıkları Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması sonuçları Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin beş boyutlu yapısının

geçerli olduğunu bulmuşlardır. Lise öğrencilerinin, envanterin alt boyut puanları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçları daha önce üniversite öğrencilerinden elde edilen ilişki sonuçlarıyla ciddi ölçüde tutarlılık göstermiştir. Araştırmacıların yaptıkları geçerlik-güvenirlilik analizleri sonrası elde edilen iç-tutarlılık katsayıları (α) .67 ile .89 arasında; test-tekrar test korelasyon katsayıları ise .67 ile .84 arasında bulunmuştur. Araştırmacılar, bu nedenle, envanterin lise öğrencileri için de kişilerarası problem çözme yönelim ve davranışlarını ölçebilecek nitelikte olduğuna karar vermişlerdir. Envanterde yer alan alt ölçekler ve maddeler:

- x Probleme Olumsuz Yaklaşma: 5, 6, 8, 9, 12, 17, 18, 23, 30, 33, 40, 41, 43, 45, 47, 48 (16 madde)
- x Yapıcı Problem Çözme: 2, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 25, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 49, 50 (16 madde)
- x Kendine Güvensizlik: 20, 22, 24, 26, 27, 28, 44 (7 madde)
- x Sorumluluk Almama: 11, 21, 38, 39, 42 (5 madde)
- x Israrcı-Sebatkar Yaklaşım: 1, 3, 4, 7, 31, 46 (6 madde)

Ölçekte ters çevrilen madde bulunmamaktadır. Her alt ölçek ayrı ayrı değerlendirilmekte toplam bir puan kullanılmamaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan ergenin o duruma ilişkin beceri düzeyini ifade etmektedir.

Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin bu çalışma için uygunluğu bir madde (güvenirlilik) analizi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 3’de sunulmuştur. Envanterin ölçeklerindeki maddelerin güvenirlilik (iç-tutarlık) analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği şu şekilde değerlendirilmiştir; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise güvenilir değil, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise güvenlilik düşük, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2006: s. 405).

**Tablo 3 Kişilerarası Problem Çözme Envanteri madde analizi
(güvenirlilik) sonuçları**

Ölçek	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa (α) Katsayısı	Boyuta Ait Cronbach's Alfa (α) Katsayısı
Probleme olumsuz yaklaşma	k5	0,536	0,871	0,879
	k6	0,572	0,870	
	k8	0,515	0,873	
	k9	0,667	0,866	
	k12	0,634	0,867	
	k17	0,373	0,878	
	k18	0,604	0,869	
	k23	0,576	0,870	
	k30	0,522	0,872	
	k33	0,536	0,872	
	k40	0,435	0,876	
	k41	0,636	0,867	
	k43	0,481	0,874	
	k45	0,426	0,876	
	k47	0,419	0,877	
	k48	0,442	0,875	
Yapıcı problem çözme	k2	0,496	0,851	0,860
	k10	0,391	0,856	
	k13	0,572	0,848	
	k14	0,536	0,849	
	k15	0,561	0,848	
	k16	0,331	0,859	
	k19	0,411	0,855	
	k25	0,466	0,852	
	k29	0,507	0,851	
	k32	0,489	0,851	
	k34	0,527	0,849	
	k35	0,558	0,848	
	k36	0,457	0,853	
	k37	0,495	0,851	
	k49	0,481	0,852	
	k50	0,501	0,851	
Kendine güvensizlik	k20	0,528	0,709	0,752
	k22	0,602	0,692	
	k24	0,481	0,719	
	k26	0,401	0,737	
	k27	0,471	0,721	
	k28	0,436	0,730	
	k44	0,373	0,742	
	k44	0,373	0,742	
Sorumluluk almama	k11	0,365	0,538	0,662
	k21	0,324	0,506	
	k38	0,475	0,511	
	k39	0,305	0,572	
	k42	0,354	0,489	
Israrçı-Sebatkâr yaklaşım	k1	0,477	0,584	0,657
	k3	0,436	0,597	
	k4	0,417	0,603	
	k7	0,351	0,628	
	k31	0,309	0,643	
	k46	0,343	0,631	

Tablo 3’de özetlendiği üzere, “Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin” ilk alt boyutu/ölçeği olan ve 16 maddeden oluşan “*Probleme olumsuz yaklaşma*” ölçeğine ait güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,879$ olarak, yine 16 maddeden oluşan “*Yapıcı problem çözme*” ölçeğine yönelik güvenirlik katsayısı $\alpha=0,860$, yedi maddeden

oluşan “*Kendine güvensizlik*” alt ölçeğine yönelik güvenirlik katsayısı $\alpha=0,752$ olarak, beş maddeden oluşan “*Sorumluluk almama*” alt boyutuna yönelik güvenirlik katsayısı $\alpha=0,662$ olarak ve altı maddeden oluşan son alt ölçek “*Israrıcı-Sebatkar yaklaşım*” için güvenirlik katsayısı $\alpha=0,657$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin ilk iki ölçeğinde yer alan maddelerin arasında güvenirliğin çok yüksek, son üç alt ölçeğinde yer alan maddeler arasında ise güvenirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçlar güvenirlik açısından birlikte değerlendirildiğinde envanterin bu çalışma için de uygun olduğunu göstermektedir.

1.3.3. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu

Anketin üçüncü bölümünde, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarına karşı algılarını belirlemek üzere, Soenens ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu” (LAABÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin (LAABÖ) ergen ve ana-baba sürümlerinin Türkçeye uyarlamasını Seher A. Sevim tarafından 2014 yılında yapılmıştır. Seher A. Sevim'in yaptığı DFA sonucunda, ergenlerin anne-babalarını değerlendirdikleri ölçeğin dört boyutlu modeli doğrulanmıştır.

“Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formunun” iç-tutarlılık katsayıları anne formunda duyarlık boyutu için 0,88, davranışsal denetim boyutu için 0,58, psikolojik kontrol boyutu için 0,81 ve özerklik desteği boyutu için 0,72; baba formunda ise duyarlık boyutu için 0,91, davranışsal denetim boyutu için 0,78, psikolojik kontrol boyutu için 0,77 ve özerklik desteği boyutu için 0,67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin anne-baba formunun boyut/faktör yapısını araştırmak için uygulanan DFA sonucuna göre üç madde çıkarıldıktan sonra kalan maddelerin dağılımı, ölçeğin dört boyutlu/faktörlü yapısının Türk kültüründe de kullanılabileceği görülmüştür. İç-tutarlılık katsayıları ise duyarlık boyutu boyutu için 0,75, davranışsal denetim boyutu için 0,66, psikolojik kontrol boyutu için 0,82 ve özerklik desteği boyutu için 0,63 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların birlikte değerlendirilmesi sonucunda, ölçeğin her iki formunun da (anne formu, baba formu) doyurucu bir geçerlik ve güvenirlik (iç-tutarlık) düzeyine sahip olduğuna karar verilmiştir (Sevim, 2014). Ölçekte yer alan alt ölçekler ve maddeler:

x Baba-duyalılık boyutu: 1, 2, 4, 6, 10, 13, 17

- x Baba-davranışsal denetim boyutu: 3 (-), 5 (-), 9 (-), 14 (-)
- x Baba-psikolojik kontrol boyutu: 8, 12, 15, 18
- x Baba-özerklik desteği boyutu:7, 11, 16, 19
- x Anne-duyarlılık boyutu: 1, 2, 5, 7, 11, 14, 19,
- x Anne-davranışsal denetim boyutu: 3 (-), 6 (-), 10 (-), 15 (-)
- x Anne-psikolojik kontrol boyutu: 9, 13, 16, 17, 20
- x Anne-özerklik desteği boyutu: 4, 8, 12, 18, 21

“Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeğinin” bu çalışma için geçerliği ve güvenilirliği (uygunluğu) yine bir madde analizi ile güvenilirliklerine (Cronbach’s Alpha katsayısı) bakılarak incelenmiştir (Tablo 4 ve Tablo 5.).

Tablo 4 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (Baba) madde analizi (güvenirlilik) sonuçları

Boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa (α) Katsayısı	Boyuta Ait Cronbach's Alfa (α) Katsayısı
Duyarlılık	ab_b1	0,692	0,926	0,928
	ab_b2	0,809	0,914	
	ab_b4	0,788	0,916	
	ab_b6	0,841	0,911	
	ab_b10	0,792	0,915	
	ab_b13	0,767	0,918	
	ab_b17	0,725	0,922	
Davranışsal denetim	ab_b3	0,621	0,689	0,770
	ab_b5	0,617	0,692	
	ab_b9	0,660	0,668	
	ab_b14	0,407	0,802	
Psikolojik kontrol	ab_b8	0,595	0,728	0,783
	ab_b12	0,531	0,759	
	ab_b15	0,635	0,707	
	ab_b18	0,597	0,726	
Özerklik desteği	ab_b7	0,648	0,629	0,748
	ab_b11	0,424	0,751	
	ab_b16	0,538	0,692	
	ab_b19	0,565	0,676	

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeğinin baba bölümüne ait güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. Buna göre; ölçeğin ilk alt boyutu olan “*Duyarlılık*” boyutuna ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,928$ olarak, “*Davranışsal denetim*” boyutu ilişkin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,770$, “*Psikolojik kontrol*” alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,783$ olarak, ve “*Özerklik desteği*” alt boyutu için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,748$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (Anne) madde analizi (güvenirlilik) sonuçları

Boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa (α) Katsayısı	Boyuta Ait Cronbach's Alfa (α) Katsayısı
Duyarlılık	ab_a1	0,661	0,897	0,903
	ab_a2	0,737	0,887	
	ab_a5	0,755	0,884	
	ab_a7	0,794	0,880	
	ab_a11	0,704	0,890	
	ab_a14	0,659	0,895	
	ab_a19	0,711	0,890	
Davranışsal denetim	ab_a3	0,533	0,625	0,710
	ab_a6	0,493	0,650	
	ab_a10	0,598	0,583	
	ab_a15	0,379	0,704	
Psikolojik kontrol	ab_a9	0,457	0,726	0,748
	ab_a13	0,492	0,710	
	ab_a16	0,510	0,705	
	ab_a17	0,606	0,667	
	ab_a20	0,505	0,706	
Özerklik desteği	ab_a4	0,541	0,672	0,734
	ab_a8	0,601	0,648	
	ab_a12	0,391	0,727	
	ab_a18	0,523	0,679	
	ab_a21	0,439	0,713	

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeğinin anne bölümüne ait güvenirlik analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur. Buna göre; ölçeğin ilk alt boyutu olan “*Duyarlılık*” boyutuna ait güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,903$ olarak, “*Davranışsal denetim*” boyutu ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,710$, “*Psikolojik kontrol*” alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,748$ olarak, ve “*Özerklik desteği*” alt boyutu için güvenirlik katsayısı $\alpha=0,734$ olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeğinin hem baba hem de anne bölümlerinin güvenirlik (iç-tutarlılık) düzeylerinin bu çalışma için uygun olduğu anlaşılmıştır.

1.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ile elde edilen (toplanan) veriler SPSS 23.0 for Windows paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırma için öğrencilerden toplanan verilerle istatistiksel analizler yapılmadan önce, bu verilerin ankette belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Bundan sonra ise araştırmanın belirlenen amaçlarına

bağlı olarak uygulanacak istatistik tekniklerin seçimi öncesi Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6 Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği puanlarının normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi (N=291)

Ölçek	Bağımsız Değişkenler		
	Boyut (Bağımlı Değişkenler)	Cinsiyet	Sınıf
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	Probleme olumsuz yaklaşma	0,346	0,336
	Yapıcı problem çözme	0,314	0,364
	Kendine güvensizlik	0,328	0,397
	Sorumluluk almama	0,426	0,326
	Israrıcı-Sebatkar yaklaşım	0,483	0,511
Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği	Baba duyarlılık	0,321	0,352
	Baba davranışsal denetim	0,329	0,326
	Baba psikolojik kontrol	0,363	0,352
	Baba özerklik desteği	0,241	0,411
	Anne duyarlılık	0,426	0,349
	Anne davranışsal denetim	0,228	0,259
	Anne psikolojik kontrol	0,259	0,281
	Anne özerklik desteği	0,266	0,242

* $p < .05$

“Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p > .05$ olmalıdır.” (Pallant, 2005, s.57). Tablo 6’den görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ilişkin puanlarının dağılımları cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir;

1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini incelemek üzere ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde cinsiyetlerine göre

anlamli farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t testi uygulanmıştır.

4. Öğrencilerin, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde okudukları sınıfa göre anlamli farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde grupların ortamları puanları arasında anlamli fark bulunduğunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.
5. Öğrencilerin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisini araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.
6. Son olarak, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini araştırmak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki öncelikli olmak üzere, öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

1.1. ANNE-BABA TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

1.1.1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu alt bölümünde, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri genel olarak incelenmiştir. Babaya ilişkin 19 ve anneye ilişkin 21 maddeden oluşan ölçeğin ifadeleri/maddeleri çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Hiç doğru değil’ (1) ile ‘Her zaman doğru’ (5) arasında değerlendirilmiştir. ‘Duyarlılık’, ‘Davranışsal denetim’, ‘Psikolojik destek’ ve ‘Özerklik desteği’ olmak üzere dört baba ve anne tutumuna ilişkin öğrencilerin algı düzeyini ölçmeyi amaçlayan Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği araştırmaya katılan öğrencilerce aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Ölçme aracı yer alan aralıkların eşit olduğu $[(5-1)/5=0,80]$ varsayımından hareketle önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir). Anne-baba tutumuna ilişkin elde edilen ortalama puanın yüksekliği o tutumun ne derece gözlemlendiğini ifade etmektedir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Düzyev</u>
Hiç doğru değil	1,00 - 1,80	Çok düşük
Genellikle doğru değil	1,81 - 2,60	Düşük
Biraz doğru	2,61 - 3,40	Orta
Genellikle doğru	3,41 - 4,20	Yüksek
Her zaman doğru	4,21 - 5,00	Çok yüksek

Tablo 7 Öğrencilerin baba tutumlarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler (N=291)

Madde/Boyut	\bar{X}	ss
1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	3,49	1,39
2. Bana sık sık gülümser.	3,72	1,26
4. Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir.	3,70	1,35
6. Moralim bozuk olduğunda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayabilir.	3,71	1,26
10. Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.	3,82	1,30
13. Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	3,76	1,32
17. Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.	4,03	1,27
Baba duyarlılık	3,75	1,09
3. İstedğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	3,26	1,34
5. Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.	3,49	1,30
9. Bana istediğim kadar özgürlük tanır.	3,16	1,33
14. Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.	2,34	1,40
Baba davranışsal denetim	2,94	1,03
8. Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	2,79	1,51
12. Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	2,64	1,40
15. Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	2,94	1,39
18. Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	2,43	1,43
Baba psikolojik kontrol	2,70	1,12
7. Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	3,71	1,30
11. Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	3,88	1,24
16. İstedğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	3,60	1,30
19. Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	3,59	1,35
Baba özerklik desteği	3,69	0,98

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *duyarlılık* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Baba duyarlılık}}=3,75\pm 1,09$ olarak bulunmuştur ('Genellikle doğru'/yüksek düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin babalarını *duyarlılık* açısından olumlu algıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı "17. Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır." ($\bar{X}_{\text{Madde 17}}=4,03\pm 1,27$) ve en düşük ortalama puanı ise "1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim." ($\bar{X}_{\text{Madde 1}}=3,49\pm 1,39$) tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *davranışsal denetim* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Baba davranışsal denetim}}=2,94\pm 1,03$ olarak bulunmuştur ('Biraz doğru'/orta düzeyinde). Bu da öğrencilerin babalarının orta düzeyde *davranışsal denetim* gösterdiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak

bu boyutta en yüksek ortalama puanı “5. Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.” ($\bar{X}_{\text{Madde 5}}=3,49\pm 1,30$) ve en düşük ortalama puanı ise “14. Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.” ($\bar{X}_{\text{Madde 14}}=2,34\pm 1,40$) tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *psikolojik kontrol* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Baba psikolojik kontrol}}=2,70\pm 1,12$ olarak bulunmuştur (‘Biraz doğru’/orta düzeyinde). Bu da öğrencilerin babalarının orta düzeyde *psikolojik kontrol* uyguladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “15. Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.” ($\bar{X}_{\text{Madde 15}}=2,94\pm 1,39$) ve en düşük ortalama puanı ise “18. Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.” ($\bar{X}_{\text{Madde 18}}=2,43\pm 1,43$) tutumuna vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, baba tutumlarından *özerklik desteği* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Baba özerklik desteği}}=3,69\pm 0,98$ olarak bulunmuştur (‘Genellikle doğru’/yüksek düzeyinde). Bu da öğrencilerin babalarının *özerklik desteği* gösterme düzeyinden memnun olduklarını, bu konuda olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “11. Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.” ($\bar{X}_{\text{Madde 11}}=3,88\pm 1,24$) ve en düşük ortalama puanı ise “19. Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.” ($\bar{X}_{\text{Madde 19}}=3,59\pm 1,35$) tutumuna vermişlerdir.

Tablo 8 Öğrencilerin anne tutumlarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler (N=291)

Madde/Boyut	\bar{X}	ss
1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	3,75	1,36
2. Bana sık sık gülümser.	4,07	1,06
5. Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir.	3,75	1,26
7. Moralem bozuk olduğunda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayabilir.	3,94	1,18
11. Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.	4,25	1,11
14. Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	4,15	1,15
19. Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.	4,16	1,10
Anne duyarlılık	4,01	0,936
3. İstedğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	3,58	1,23
6. Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.	3,52	1,18
10. Bana istediğim kadar özgürlük tanır.	3,35	1,26
15. Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.	2,26	1,37
Anne davranışsal denetim	2,82	0,923
9. Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	2,98	1,41
13. Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	2,42	1,27
16. Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.	1,94	1,18
17. Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	2,63	1,33
20. Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	2,18	1,29
Anne psikolojik kontrol	2,43	0,915
4. Kendi yolumu çizmeme yardımcı olur.	3,97	1,15
8. Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	3,91	1,17
12. Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	3,69	1,19
18. İstedğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	3,77	1,14
21. Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	3,37	1,31
Anne özerklik desteği	3,74	0,83

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *duyarlılık* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Anne duyarlılık}}=4,01\pm 0,94$ olarak bulunmuştur ('Genellikle doğru'/yüksek düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin annelerini *duyarlılık* açısından oldukça olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı "11. Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir." ($\bar{X}_{\text{Madde 11}}=4,25\pm 1,11$) ve en düşük ortalama puanı ise "1. Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim." ($\bar{X}_{\text{Madde 1}}=3,75\pm 1,36$) ve "5. Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir." ($\bar{X}_{\text{Madde 5}}=3,75\pm 1,26$) tutumlarına vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *davranışsal denetim* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Anne davranışsal denetim}}=2,82\pm 0,92$ olarak bulunmuştur

(‘Biraz doğru’/orta düzeyinde). Bu da öğrencilerin annelerinin orta düzeyde *davranışsal denetim* gösterdiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “3. *İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 3}}=3,58\pm 1,23$) ve en düşük ortalama puanı ise “15. *Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 15}}=2,26\pm 1,37$) tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *psikolojik kontrol* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Anne psikolojik kontrol}}=2,43\pm 0,92$ olarak bulunmuştur (‘Genellikle doğru değil’/düşük düzeyinde). Bu da öğrencilerin annelerinin düşük düzeyde *psikolojik kontrol* uyguladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “9. *Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 9}}=2,98\pm 1,41$) ve en düşük ortalama puanı ise “16. *Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 16}}=1,94\pm 1,18$) tutumuna vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, anne tutumlarından *özerklik desteği* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Anne özerklik desteği}}=3,74\pm 0,83$ olarak bulunmuştur (‘Genellikle doğru’/yüksek düzeyinde). Bu da öğrencilerin annelerinin *özerklik desteği* gösterme düzeyinden memnun olduklarını, bu konuda olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “4. *Kendi yolumu çizmeme yardımcı olur.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 4}}=3,97\pm 1,15$) ve en düşük ortalama puanı ise “21. *Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.*” ($\bar{X}_{\text{Madde 21}}=3,37\pm 1,31$) tutumuna vermişlerdir.

1.1.2. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Tablo 9 Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=291)

Puan (Boyut)	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Baba duyarlılık	Kız	113	3,91	1,16	1,96	289	0,049*
	Erkek	178	3,65	1,04			
Baba davranışsal denetim	Kız	113	3,25	0,99	4,16	289	0,000***
	Erkek	178	2,74	1,02			
Baba psikolojik kontrol	Kız	113	2,77	1,18	0,86	289	0,390
	Erkek	178	2,65	1,08			
Baba özerklik desteği	Kız	113	3,64	1,02	0,70	289	0,486
	Erkek	178	3,73	0,96			
Anne duyarlılık	Kız	113	4,23	0,88	3,22	289	0,001**
	Erkek	178	3,87	0,95			
Anne davranışsal denetim	Kız	113	3,02	0,82	2,89	289	0,004**
	Erkek	178	2,70	0,97			
Anne psikolojik kontrol	Kız	113	2,32	0,88	1,56	289	0,119
	Erkek	178	2,50	0,93			
Anne özerklik desteği	Kız	113	3,84	0,79	1,55	289	0,123
	Erkek	178	3,68	0,85			

Fark * $p < .05$, ** $p < .01$ ve *** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin (puanlarının) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testine göre cinsiyet hem baba, hem de annenin *duyarlılık* ve *davranışsal denetim* tutumlarının algılanmasında anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır (Tablo 9). Buna göre;

- a) Kız ve erkek öğrencilerin, babalarının *duyarlılık* tutumu gösterme düzeyini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=1,96$ ve $p < .05$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin babalarını erkek öğrencilere göre daha duyarlı algıladıkları/değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,91$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,65$).

Kız ve erkek öğrencilerin, babalarının *davranışsal denetim* gösterme düzeyini algılamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=4,16$ ve $p<.001$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin babalarını erkek öğrencilere göre daha çok *davranışsal denetim* gösterir olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,25$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,74$).

- b) Kız ve erkek öğrencilerin, annelerinin *duyarlılık* tutumu gösterme düzeyini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=3,22$ ve $p<.01$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin annelerini erkek öğrencilere göre daha duyarlı algıladıkları/değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=4,23$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,87$).

Kız ve erkek öğrencilerin, annelerinin *davranışsal denetim* gösterme düzeyini algılamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=2,89$ ve $p<.01$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin annelerini erkek öğrencilere göre daha çok *davranışsal denetim* gösterir olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,02$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,70$).

Tablo 10 Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=291)

Boyut	Sınıf	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe (anlamli fark)
		n	\bar{X}	ss	F	p	
Baba duyarlılık	9. Sınıf (1)	85	3,84	1,01	1,69	0,168	-
	10. Sınıf (2)	70	3,93	1,01			
	11. Sınıf (3)	97	3,62	1,17			
	12. Sınıf (4)	39	3,56	1,18			
Baba davranışsal denetim	9. Sınıf (1)	85	2,96	1,03	0,76	0,519	-
	10. Sınıf (2)	70	2,84	1,00			
	11. Sınıf (3)	97	3,04	1,06			
	12. Sınıf (4)	39	2,80	1,05			
Baba psikolojik kontrol	9. Sınıf (1)	85	2,59	1,02	0,87	0,459	-
	10. Sınıf (2)	70	2,74	1,11			
	11. Sınıf (3)	97	2,67	1,16			
	12. Sınıf (4)	39	2,93	1,21			
Baba özerklik desteği	9. Sınıf (1)	85	3,66	0,90	0,43	0,734	-
	10. Sınıf (2)	70	3,78	0,97			
	11. Sınıf (3)	97	3,63	1,08			
	12. Sınıf (4)	39	3,77	0,91			
Anne duyarlılık	9. Sınıf (1)	85	3,99	0,98	2,18	0,091	-
	10. Sınıf (2)	70	4,24	0,74			
	11. Sınıf (3)	97	3,87	1,05			
	12. Sınıf (4)	39	4,01	0,80			
Anne davranışsal denetim	9. Sınıf (1)	85	2,87	0,92	1,44	0,231	-
	10. Sınıf (2)	70	2,80	0,87			
	11. Sınıf (3)	97	2,91	0,98			
	12. Sınıf (4)	39	2,56	0,84			
Anne psikolojik kontrol	9. Sınıf (1)	85	2,40	0,88	0,30	0,829	-
	10. Sınıf (2)	70	2,52	0,88			
	11. Sınıf (3)	97	2,40	0,96			
	12. Sınıf (4)	39	2,43	0,95			
Anne özerklik desteği	9. Sınıf (1)	85	3,60	0,87	3,49	0,047*	1 ile 2, 3, 4
	10. Sınıf (2)	70	3,89	0,73			
	11. Sınıf (3)	97	3,91	0,86			
	12. Sınıf (4)	39	3,94	0,78			

Fark * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin (puanlarının) öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) testine göre sınıf sadece annenin *özerklik desteği* tutumunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır (Tablo 10). Buna göre;

Öğrencilerin, annenin *özerklik desteği* tutumuna ilişkin algı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [F

(3; 288)=3,49 ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testinin sonucuna göre, 9. Sınıfta okuyan öğrenciler (Grup 1), annelerinin özerklik desteğini, diğer büyük sınıflardaki öğrencilerden (Grup 2, 3 ve 4) daha az algılamaktadır/bulmaktadır ($\bar{X}_{9. Sınıf}=3,60$; $\bar{X}_{10. Sınıf}=3,89$; $\bar{X}_{11. Sınıf}=3,91$ ve $\bar{X}_{12. Sınıf}=3,94$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak diğer anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri ise benzerdir/farklı değildir ($p>.05$)

1.2. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

1.2.1. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu alt bölümünde, öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin genel durumları incelenmiştir. 50 maddeden oluşan envanterin ifadeleri çalışmaya katılan lise öğrencileri tarafından ‘Hiç uygun değil’ (1) ile ‘Tamamıyla uygun (5) arasında değerlendirilmiştir. Ters madde/ifade olmadığından, boyutların ortalama puanlarının yüksekliği o konuda beceri düzeyini göstermektedir. ‘Probleme olumsuz yaklaşma’, ‘Yapıcı problem çözme’, ‘Kendine güvensizlik’, ‘Sorumluluk almama’ ve ‘Israrıcı-Sebatkâr yaklaşım’ olmak üzere beş beceri alanını ölçmeyi amaçlayan Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, araştırmaya katılan anaokulu öğretmenlerce aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Puan Aralığı=(en yüksek puan-en düşük puan)/seçenek sayısı=(5-1)/5=4/5=0,80).

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Düzy</u>
Hiç uygun değil	1,00 - 1,80	Çok düşük
Biraz uygun	1,81 - 2,60	Düşük
Uygun	2,61 - 3,40	Orta
Çoğunlukla uygun	3,41 - 4,20	Yüksek
Tamamıyla uygun	4,21 - 5,00	Çok yüksek

Tablo 11 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler (N=291)

Madde/Ölçek	\bar{X}	ss
5.Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissederim.	2,28	1,32
6.Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	2,64	1,37
8.Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.	1,95	1,16
9.Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissederim.	2,19	1,31
12.Bir problem yaşadığımda, bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yaşarım.	2,48	1,36
17.Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.	3,44	1,32
18.Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.	2,35	1,35
23.Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.	2,20	1,24
30.Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.	2,04	1,24
33.Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda "orada olmamak, birden yok olmak" isterim.	2,76	1,45
40.Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.	3,29	1,34
41. Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim.	2,62	1,45
43.Bir problem yaşadığımda "her kötü şey beni bulur" diye düşünürüm.	2,77	1,38
45.Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.	2,10	1,34
47.Problemlerle karşılaştığımda "keşke hiçbir zaman sorun yaşamam" diye düşünürüm.	2,99	1,40
48.Bir problem yaşıyorsam çözülünceye kadar bunun dışında hiçbir şeye dikkatimi yoğunlaştıramam.	2,58	1,31
Probleme olumsuz yaklaşma	2,54	0,80
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	3,27	1,27
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	3,09	1,26
13.Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	3,28	1,16
14.Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	3,16	1,26
15.Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	3,33	1,14
16.Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	2,80	1,19
19.Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yaşadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.	3,06	1,24
25.Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.	3,18	1,20
29.Problemimi çözerken attığım her adımdan, karşımdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.	3,02	1,20
32.Bir problem yaşadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.	3,02	1,23
34.Bir problem yaşadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacımın olduğunu araştırırım .	3,07	1,26
35.Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.	3,05	1,25
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.	2,92	1,26
37. Problemin çözümünde karşımdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.	3,08	1,27
49.Yaşadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yaşadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.	2,85	1,25
50.Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.	3,27	1,27
Yapıcı problem çözme	3,09	0,70

Tablo 11 (Devam) Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler (N=291)

Madde/Ölçek	\bar{X}	ss
20. Ne yaparsam yapayım kişilerarası ilişkilerimde yaşayacağım bir problemin önüne geçemem.	2,05	1,12
22. Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	2,02	1,14
24. Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.	1,93	1,09
26. Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.	2,22	1,23
27. Bir sorun yaşadığımda, onu çözme konusunda kendimden kuşkulanırım.	1,95	1,12
28. Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.	2,12	1,28
44. Kişilerarası bir problem yaşadığımda, problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.	2,17	1,16
Kendine güvensizlik	2,07	0,74
11. Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.	2,60	1,23
21. Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	3,08	1,35
38. Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	2,63	1,35
39. Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.	2,81	1,32
42. Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.	2,49	1,31
Sorumluluk almama	2,72	0,79
1. Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	3,65	1,13
3. Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	3,72	1,19
4. Bir problemi çözerken "mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım" diye düşünürüm.	3,61	1,18
7. Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.	3,23	1,28
31. Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.	3,15	1,27
46. Bir problem yaşadığımda problem çözülmüncedeyken inatla üstüne giderim.	3,02	1,28
Israrcı-Sebatkâr yaklaşım	3,40	0,74

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *probleme olumsuz yaklaşma* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Probleme olumsuz yaklaşma}}=2,54\pm 0,80$ olarak bulunmuştur ('Biraz uygun'/düşük düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *problemlere olumsuz yaklaşma* düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler problemlere çok olumsuz yaklaşmamaktadır. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı "17. Bir problem yaşadığımda öfkelenirim." ($\bar{X}_{\text{Madde 17}}=3,44\pm 1,32$) ve en düşük ortalama puanı ise "8. Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım." ($\bar{X}_{\text{Madde 8}}=1,95\pm 1,16$) davranışına vermişlerdir.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *yapıcı problem çözme* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Yapıcı problem çözme}}=3,09\pm 0,70$ olarak bulunmuştur ('Uygun'/orta düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı "15.Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım." ($\bar{X}_{\text{Madde 15}}=3,33\pm 1,14$) ve en düşük ortalama puanı ise "16.Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım." ($\bar{X}_{\text{Madde 16}}=2,80\pm 1,19$) yapıcı problem çözme davranışına vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *kendine güvensizlik* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Kendine güvensizlik}}=2,07\pm 0,74$ olarak bulunmuştur ('Biraz uygun'/düşük düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler kendilerine güvenmektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı "26.Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım." ($\bar{X}_{\text{Madde 26}}=2,22\pm 1,23$) ve en düşük ortalama puanı ise "24.Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem." ($\bar{X}_{\text{Madde 24}}=1,93\pm 1,09$) güvensizlik davranışına vermişlerdir.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *sorumluluk almama* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Sorumluluk almama}}=2,72\pm 0,79$ olarak bulunmuştur ('Uygun'/orta düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı "21.Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum." ($\bar{X}_{\text{Madde 21}}=3,08\pm 1,35$) ve en düşük ortalama puanı ise "42.Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam." ($\bar{X}_{\text{Madde 42}}=2,49\pm 1,31$) sorumluluk almama davranışına vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}}=3,40\pm 0,74$ olarak bulunmuştur ('Uygun'/orta düzeyinde). Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* gösterme düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı "3.Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim." ($\bar{X}_{\text{Madde 3}}=3,72\pm 1,19$) ve en düşük ortalama puanı ise "46.Bir problem yaşadığımda problem çözülmeye kadar inatla üstüne giderim." ($\bar{X}_{\text{Madde 46}}=3,02\pm 1,28$) ısrarcı-sebatkâr yaklaşım davranışına vermişlerdir.

1.2.2. Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Tablo 12 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=291)

Puan (Boyut)	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Probleme olumsuz yaklaşma	Kız	113	2,68	0,90	2,35	289	0,020*
	Erkek	178	2,46	0,71			
Yapıcı problem çözme	Kız	113	2,97	0,76	2,01	289	0,046*
	Erkek	178	3,24	0,65			
Kendine güvensizlik	Kız	113	1,88	0,69	3,43	289	0,001**
	Erkek	178	2,18	0,75			
Sorumluluk almama	Kız	113	2,55	0,82	2,05	289	0,041*
	Erkek	178	2,85	0,77			
Israrcı-Sebatkâr yaklaşım	Kız	113	3,53	0,74	2,04	289	0,044*
	Erkek	178	3,29	0,74			

Fark * $p < .05$ ve ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testine göre cinsiyet, tüm kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 12). Buna göre;

Kız ve erkek öğrencilerin, *probleme olumsuz yaklaşma* düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=2,35$ ve $p < .05$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin

probleme olumsuz yaklaşma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=2,68$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,46$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=2,01$ ve $p<.05$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=2,97$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,24$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=3,43$ ve $p<.01$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=1,88$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,18$).

Kız ve erkek öğrencilerin, *sorumluluk almama* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=2,05$ ve $p<.05$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=2,55$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,85$).

Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin, *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t_{(289)}=2,04$ ve $p<.05$). Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,53$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,29$).

Tablo 13 Öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinin sınıfa göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=291)

Boyut	Sınıf	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe (anlamlı fark)
		n	\bar{X}	ss	F	p	
Probleme olumsuz yaklaşma	9. Sınıf (1)	85	2,50	0,82	0,49	0,693	-
	10. Sınıf (2)	70	2,57	0,73			
	11. Sınıf (3)	97	2,51	0,78			
	12. Sınıf (4)	39	2,67	0,90			
Yapıcı problem çözme	9. Sınıf (1)	85	2,92	0,71	3,68	0,013*	1, 2 ile 3, 4
	10. Sınıf (2)	70	2,96	0,69			
	11. Sınıf (3)	97	3,30	0,71			
	12. Sınıf (4)	39	3,33	0,58			
Kendine güvensizlik	9. Sınıf (1)	85	2,04	0,64	3,43	0,046*	4 ile 1, 2, 3
	10. Sınıf (2)	70	2,04	0,82			
	11. Sınıf (3)	97	1,99	0,70			
	12. Sınıf (4)	39	2,36	0,83			
Sorumluluk almama	9. Sınıf (1)	85	2,79	0,88	1,12	0,343	-
	10. Sınıf (2)	70	2,61	0,73			
	11. Sınıf (3)	97	2,69	0,73			
	12. Sınıf (4)	39	2,86	0,84			
Israrıcı-Sebatkâr yaklaşım	9. Sınıf (1)	85	3,10	0,78	3,57	0,014*	1 ile 2, 3, 4
	10. Sınıf (2)	70	3,56	0,66			
	11. Sınıf (3)	97	3,48	0,71			
	12. Sınıf (4)	39	3,58	0,81			

Fark * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinin (puanlarının) öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) testine göre sınıf, envanterin *Yapıcı problem çözme*, *Kendine güvensizlik* ve *Israrıcı-Sebatkar yaklaşım* alt ölçekleri bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 13). Buna göre;

Öğrencilerin, *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları arasında öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 288)}=3,68$ ve $p < .05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testinin sonucuna göre, 11 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları 9 ve 10. Sınıfta okuyan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir ($\bar{X}_{9. Sınıf}=2,92$; $\bar{X}_{10. Sınıf}=2,96$; $\bar{X}_{11. Sınıf}=3,30$ ve $\bar{X}_{12. Sınıf}=3,33$).

Öğrencilerin, *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları arasında da öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 288)}=3,43$ ve $p < .05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testinin sonucuna

göre, 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin (Grup 4) *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları 9, 10 ve 11. Sınıfta okuyan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir ($\bar{X}_{9. Sınıf}=2,04$; $\bar{X}_{10. Sınıf}=2,04$; $\bar{X}_{11. Sınıf}=1,99$ ve $\bar{X}_{12. Sınıf}=2,36$).

Son olarak, öğrencilerin, *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları arasında da öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu bulunmuştur [$F_{(3; 288)}=3,57$ ve $p<.05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testinin sonucuna göre, 10, 11 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin (Grup 2, 3 ve 4) *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları 9. Sınıfta okuyan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir ($\bar{X}_{9. Sınıf}=3,10$; $\bar{X}_{10. Sınıf}=3,56$; $\bar{X}_{11. Sınıf}=3,48$ ve $\bar{X}_{12. Sınıf}=3,58$).

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak *probleme olumsuz yaklaşma* ve *sorumluluk almama* düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark yoktur (benzerdir) ($p>.05$).

1.3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE İLGİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 14 Öğrencilerin anne-baba tutumları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi (N=291)

Boyut/Ölçek	Kişilerarası Problem Çözme Becerisi						
		Probleme olumsuz yaklaşma	Yapıcı problem çözme	Kendine güvensizlik	Sorumluluk almama	Israrcı-Sebatkâr yaklaşım	
Anne-Baba Tutumu	Baba duyarlılık	<i>r</i>	-,136*	,288***	-,121*	-0,064	,241***
		<i>p</i>	0,021	0,000	0,039	0,276	0,000
	Baba davranışsal denetim	<i>r</i>	0,113	-0,089	-0,059	-0,031	-,120*
		<i>p</i>	0,055	0,129	0,316	0,603	0,042
	Baba psikolojik kontrol	<i>r</i>	,353***	0,105	,218***	,192**	,116*
		<i>p</i>	0,000	0,074	0,000	0,001	0,049
	Baba özerklik desteği	<i>r</i>	-0,045	,295***	-0,041	-0,056	,263***
		<i>p</i>	0,440	0,000	0,487	0,337	0,000
	Anne duyarlılık	<i>r</i>	-0,092	,337***	-,186**	-,118*	,306***
		<i>p</i>	0,117	0,000	0,001	0,045	0,000
Anne davranışsal denetim	<i>r</i>	,130*	-0,074	-0,068	-0,082	-0,094	
	<i>p</i>	0,026	0,205	0,245	0,162	0,108	
Anne psikolojik kontrol	<i>r</i>	,316***	0,093	,259***	,206***	0,023	
	<i>p</i>	0,000	0,112	0,000	0,000	0,696	
Anne özerklik desteği	<i>r</i>	-0,031	,289***	-0,048	-0,003	,245***	
	<i>p</i>	0,598	0,000	0,410	0,965	0,000	

*İlişki (korelasyon) $p < .05$, ** $p < .01$ ve *** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar sunulmuştur. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik, 2016, s.132)

a) Baba Tutumları*Kişilerarası Problem Çözme Becerileri:

- x Babanın duyarlılık düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma* ve *kendine güvensizlik* düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ($r_{\text{Baba duyarlılık*Probleme olumsuz yaklaşma}}=-0,136$ ve $p<.05$; $r_{\text{Baba duyarlılık*Kendine güvensizlik}}=-0,121$ ve $p<.05$); *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Baba duyarlılık*Yapıcı problem çözme}}=0,288$ ve $p<.001$; $r_{\text{Baba duyarlılık*Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}}=0,241$ ve $p<.001$).
- x Babanın davranışsal denetim düzeyi ile öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ($r_{\text{Baba davranışsal denetim* ısrarcı-sebatkâr yaklaşım}}=-0,120$ ve $p<.05$) bir ilişki vardır.
- x Babanın psikolojik kontrol düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma*, *kendine güvensizlik*, *Sorumluluk almama* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Baba psikolojik kontrol*Probleme olumsuz yaklaşma}}=0,353$ ve $p<.001$; $r_{\text{Baba psikolojik kontrol*Kendine güvensizlik}}=0,218$ ve $p<.001$; $r_{\text{Baba psikolojik kontrol*Sorumluluk almama}}=0,192$ ve $p<.01$; $r_{\text{Baba psikolojik kontrol*Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}}=0,116$ ve $p<.05$).
- x Babanın özerklik destek düzeyi ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Baba özerklik desteği*Yapıcı problem çözme}}=0,295$ ve $p<.001$; $r_{\text{Baba özerklik desteği *Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}}=0,263$ ve $p<.001$).

b) Anne Tutumları*Kişilerarası Problem Çözme Becerileri:

- x Annenin duyarlılık düzeyi ile öğrencilerin *kendine güvensizlik ve sorumluluk almama* düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ($r_{\text{Anne duyarlık* Kendine güvensizlik}} = -0,186$ ve $p < .01$; $r_{\text{Anne duyarlık*Sorumluluk almama}} = -0,118$ ve $p < .05$); *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Anne duyarlık*Yapıcı problem çözme}} = 0,337$ ve $p < .001$; $r_{\text{Anne duyarlık*Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}} = 0,306$ ve $p < .001$).
- x Annenin davranışsal denetim düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Anne davranışsal denetim*Probleme olumsuz yaklaşma}} = 0,130$ ve $p < .05$).
- x Annenin psikolojik kontrol düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Anne psikolojik kontrol*Probleme olumsuz yaklaşma}} = 0,316$ ve $p < .001$; $r_{\text{Anne psikolojik kontrol*Kendine güvensizlik}} = 0,259$ ve $p < .001$; $r_{\text{Anne psikolojik kontrol*Sorumluluk almama}} = 0,206$ ve $p < .001$).
- x Annenin özerklik destek düzeyi ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Anne özerklik desteği*Yapıcı problem çözme}} = 0,289$ ve $p < .001$; $r_{\text{Anne özerklik desteği *Israrcı-Sebatkâr yaklaşım}} = 0,245$ ve $p < .001$).

1.4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARININ KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğrencilerin, anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisi doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15 Anne-baba tutumunun öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	ANOVA	
				F	p
1	0,416	0,173	0,150	7,39	0,000***

*** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımsız Değişken: Baba duyarlılık, Baba davranışsal denetim, Baba psikolojik kontrol, Baba özerklik desteği, Anne duyarlılık, Anne davranışsal denetim, Anne psikolojik kontrol, Anne özerklik desteği.

Tablo 16 Anne-baba tutumunun öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Değişken	Beta	t	p
Sabit	1,200	2,86	0,005**
Baba duyarlılık	-0,069	-1,13	0,259
Baba davranışsal denetim	0,013	0,19	0,850
Baba psikolojik kontrol	0,170	3,75	0,000***
Baba özerklik desteği	0,065	0,90	0,367
Anne duyarlılık	0,004	-0,06	0,954
Anne davranışsal denetim	0,115	1,64	0,101
Anne psikolojik kontrol	0,169	3,04	0,003**
Anne özerklik desteği	0,039	0,46	0,647

** $p < .01$ ve *** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımlı Değişken: Probleme Olumsuz Yaklaşma

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinden *probleme olumsuz yaklaşım* durumu/düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(8; 282)}=7,39$ ve $p < .001$]. Öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyinin anne-baba tutumları ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,173 olarak hesaplanmıştır (Tablo 15). Buna göre, anne-baba tutumları öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini %17,3 oranında açıkladığı 0,001 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 16’da, baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının .001 ve .01 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği görülmektedir. *B* değerlerine bakıldığında; baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yine *B* değerleri incelendiğinde, baba psikolojik kontrol

boyutunun ($B=0,170$) çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini açıklamada anne psikolojik kontrol boyutundan ($B=0,169$) daha önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 17 Anne-baba tutumunun öğrencilerin yapıcı problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	ANOVA	
				F	p
1	0,434	0,188	0,165	8,19	0,000***

*** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımsız Değişken: Baba duyarlılık, Baba davranışsal denetim, Baba psikolojik kontrol, Baba özerklik desteği, Anne duyarlılık, Anne davranışsal denetim, Anne psikolojik kontrol, Anne özerklik desteği.

Tablo 18 Anne-baba tutumunun öğrencilerin yapıcı problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Değişken	Beta	t	p
Sabit	0,749	2,05	0,041*
Baba duyarlılık	0,063	1,17	0,243
Baba davranışsal denetim	0,048	0,83	0,410
Baba psikolojik kontrol	0,066	1,66	0,098
Baba özerklik desteği	0,146	2,33	0,021*
Anne duyarlılık	0,168	2,69	0,008**
Anne davranışsal denetim	0,076	1,24	0,215
Anne psikolojik kontrol	0,062	1,28	0,204
Anne özerklik desteği	0,057	0,77	0,445

* $p < .05$ ve ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı.

Bağımlı Değişken: Yapıcı Problem Çözme

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinden *yapıcı problem çözme* durumu/düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(8; 282)}=8,19$ ve $p < .001$]. Öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeyinin anne-baba tutumları ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,188 olarak hesaplanmıştır (Tablo 17). Buna göre, anne-baba tutumları öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini % 18,8 oranında açıkladığı 0,001 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 18’de, baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının .05 ve .01 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği görülmektedir. B değerlerine bakıldığında; baba

özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yine *B* değerleri incelendiğinde, anne duyarlılık boyutunun ($B=0,168$) küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan ($B=0,146$) daha önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 19 Anne-baba tutumunun öğrencilerin kendine güvensizlik düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	ANOVA	
				F	p
1	0,347	0,120	0,095	4,81	0,000***

*** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımsız Değişken: Baba duyarlılık, Baba davranışsal denetim, Baba psikolojik kontrol, Baba özerklik desteği, Anne duyarlılık, Anne davranışsal denetim, Anne psikolojik kontrol, Anne özerklik desteği.

Tablo 20 Anne-baba tutumunun öğrencilerin kendine güvensizlik düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin katsayı (coefficient) tablosu

Değişken	Beta	t	p
Sabit	2,598	6,46	0,000***
Baba duyarlılık	-0,045	-0,77	0,445
Baba davranışsal denetim	-0,076	-1,17	0,242
Baba psikolojik kontrol	0,079	1,81	0,071
Baba özerklik desteği	-0,038	-0,55	0,585
Anne duyarlılık	-0,121	-1,76	0,079
Anne davranışsal denetim	-0,062	-0,93	0,354
Anne psikolojik kontrol	0,141	2,65	0,009**
Anne özerklik desteği	0,028	0,33	0,739

** $p < .01$ ve *** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımlı Değişken: Kendine Güvensizlik

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinden *kendine güvensizlik* durumu/düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(8; 282)}=4,81$ ve $p < .001$]. Öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeyinin anne-baba tutumları ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,120 olarak hesaplanmıştır (Tablo 19). Buna göre, anne-baba tutumları öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini % 12,0 oranında açıkladığı 0,001 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 20’de, anne psikolojik kontrol alt boyutunun .01 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği görülmektedir. *B* değerlerine bakıldığında; anne psikolojik kontrol alt boyutu ile öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutların ise öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) katkıları olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 21 Anne-baba tutumunun öğrencilerin sorumluluk almama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	ANOVA	
				F	p
1	0,286	0,082	0,056	3,15	0,002**

** $p<.01$ düzeyinde anlamlı.

Bağımsız Değişken: Baba duyarlılık, Baba davranışsal denetim, Baba psikolojik kontrol, Baba özerklik desteği, Anne duyarlılık, Anne davranışsal denetim, Anne psikolojik kontrol, Anne özerklik desteği.

Tablo 22 Anne-baba tutumunun öğrencilerin sorumluluk almama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu

Değişken	Beta	t	p
Sabit	3,08	6,98	0,000***
Baba duyarlılık	0,04	0,54	0,588
Baba davranışsal denetim	-0,03	-0,44	0,660
Baba psikolojik kontrol	0,09	2,05	0,048*
Baba özerklik desteği	-0,11	-1,46	0,147
Anne duyarlılık	-0,13	-1,68	0,094
Anne davranışsal denetim	-0,09	-1,24	0,214
Anne psikolojik kontrol	0,11	2,08	0,041*
Anne özerklik desteği	0,07	0,81	0,421

* $p<.05$ düzeyinde anlamlı.

Bağımlı Değişken: Sorumluluk Almama

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinden *sorumluluk almama* durumu/düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(8; 282)=3,15$ ve $p<.01$]. Öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeyinin anne-baba tutumları ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,082 olarak hesaplanmıştır (Tablo 21). Buna göre, anne-baba tutumları öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini %8,2 oranında açıkladığı 0,01 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 22’de, baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının .05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği görülmektedir. *B* değerlerine bakıldığında; baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yine *B* değerleri incelendiğinde, anne psikolojik kontrol boyutunun ($B=0,110$) çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini açıklamada baba psikolojik kontrol boyutundan ($B=0,088$) daha önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Tablo 23 Anne-baba tutumunun öğrencilerin ısrarcı-sebatkar düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	ANOVA	
				F	p
1	0,380	0,145	0,120	5,96	0,000***

*** $p < .001$ düzeyinde anlamlı.

Bağımsız Değişken: Baba duyarlılık, Baba davranışsal denetim, Baba psikolojik kontrol, Baba özerklik desteği, Anne duyarlılık, Anne davranışsal denetim, Anne psikolojik kontrol, Anne özerklik desteği.

Tablo 24 Anne-baba tutumunun öğrencilerin ısrarcı-sebatkâr düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu

Değişken	Beta	t	p
Sabit	1,59	4,00	0,000***
Baba duyarlılık	0,03	0,43	0,669
Baba davranışsal denetim	0,01	0,10	0,918
Baba psikolojik kontrol	0,11	2,48	0,014
Baba özerklik desteği	0,15	2,12	0,035*
Anne duyarlılık	0,19	2,78	0,006**
Anne davranışsal denetim	0,05	0,70	0,486
Anne psikolojik kontrol	-0,01	-0,26	0,796
Anne özerklik desteği	0,00	0,04	0,968

* $p < .05$ ve ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı.

Bağımlı Değişken: İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerilerinden *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* durumu/düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(8; 282)=5,96$ ve $p < .001$]. Öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyinin anne-baba tutumları ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,145 olarak hesaplanmıştır (Tablo 23). Buna göre, anne-baba tutumları öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr*

yaklaşım düzeylerini %14,5 oranında açıkladığı 0,001 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 24'te, baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının .05 ve .01 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği görülmektedir. *B* değerlerine bakıldığında; baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yine *B* değerleri incelendiğinde, anne duyarlılık boyutunun ($B=0,189$) küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan ($B=0,145$) daha önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu son ana bölümünde, bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar literatür ışığında özetlenerek tartışılmış ve daha sonra bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

A) Baba Tutumuna İlişkin Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *duyarlılık* boyutuna ilişkin ortalama puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin babalarını *duyarlılık* açısından olumlu algıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.*” tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *davranışsal denetim* boyutuna ilişkin ortalama puanı orta düzeyde hesaplanmıştır. Bu da öğrencilerin, babalarının orta düzeyde *davranışsal denetim* gösterdiğini düşündüklerini ifade etmektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.*” tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba tutumlarından *psikolojik kontrol* boyutuna ilişkin ortalama puanı da orta düzeyde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin, babalarının orta düzeyde *psikolojik kontrol* uyguladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.*” tutumuna vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, baba tutumlarından *özerklik desteği* boyutuna ilişkin ortalama puanı yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin babalarının *özerklik desteği* gösterme düzeyinden memnun olduklarını, bu konuda olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, babalarıyla ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.*” tutumuna vermişlerdir.

Öğrencilerin, baba tutumlarına ilişkin algıları özetlenecek olursa; öğrencilerin, babalarını davranışsal denetim ve psikolojik kontrol bakımından orta düzeyde tutum gösterir olarak algıladıkları ancak duyarlılık ve özerklik desteği bakımından ise yüksek düzeyde (olumlu) tutum gösterdiklerini düşündükleri bulunmuştur.

B) Anne Tutumuna İlişkin Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *duyarlılık* boyutuna ilişkin ortalama puanı yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin annelerini *duyarlılık* açısından oldukça olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissedirim.*” ve “*Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir.*” tutumlarına vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *davranışsal denetim* boyutuna ilişkin ortalama puanı orta düzeyde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin annelerinin orta düzeyde *davranışsal denetim* gösterdiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*İstedğim akşam dışarı çıkmama izin verir.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.*” tutumuna vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne tutumlarından *psikolojik kontrol* boyutuna ilişkin ortalama puanı düşük düzeyde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin annelerinin düşük düzeyde *psikolojik kontrol* uyguladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama

puanı “*Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.*” tutumuna vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, anne tutumlarından *özerklik desteği* boyutuna ilişkin ortalama puanı yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu da öğrencilerin annelerinin *özerklik desteği* gösterme düzeyinden memnun olduklarını, bu konuda olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, anneleriyle ilgili olarak bu boyutta en yüksek ortalama puanı “*Kendi yolumu çizmeme yardımcı olur.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.*” tutumuna vermişlerdir.

Öğrencilerin, anne tutumlarına ilişkin algıları özetlenecek olursa; öğrencilerin, annelerini psikolojik kontrol bakımından düşük tutum, davranışsal denetim bakımından orta düzeyde tutum gösterir olarak algıladıkları, duyarlılık ve özerklik desteği bakımından ise yüksek düzeyde (olumlu) tutum gösterdiklerini düşündükleri bulunmuştur.

C) Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin (puanlarının) cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar;

a) Kız ve erkek öğrencilerin, babalarının *duyarlılık* tutumu gösterme düzeyini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler, babalarını erkek öğrencilere göre daha duyarlı algılamaktadır.

Kız ve erkek öğrencilerin, babalarının *davranışsal denetim* gösterme düzeyini algılamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler, babalarını erkek öğrencilere göre daha çok *davranışsal denetim* gösterir olarak algılamaktadır.

b) Kız ve erkek öğrencilerin, annelerinin *duyarlılık* tutumu gösterme düzeyini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine

olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler, annelerini erkek öğrencilere göre daha duyarlı algılamaktadır.

Kız ve erkek öğrencilerin, annelerinin *davranışsal denetim* gösterme düzeyini algılamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler, annelerini erkek öğrencilere göre daha çok *davranışsal denetim* gösterir olarak algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin (puanlarının) sınıflara göre farklılaşmasına yönelik yapılan analizler sonucunda sadece annenin *özerklik desteği* tutumuna ilişkin algı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, 9. Sınıfta okuyan öğrenciler, annelerinin özerklik desteğini, diğer büyük sınıflardaki öğrencilerden daha az algılamaktadır/hissetmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak diğer anne-baba tutumlarına ilişkin algı düzeyleri ise benzerdir/farklı değildir ($p>.05$).

Literatüre bakıldığında, anne-baba tutumlarının ergen ve gençleri pek çok yönden ve bu çalışmada olduğu gibi farklı özelliklerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Gürel'in (2017) ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmada kızların anne ve babanın davranışsal denetimini erkeklerden çok, erkeklerin ise baba özerklik desteğini daha çok algıladıklarını bulmuştur (Gürel, 2017). Araştırmacının kızlara ilişkin bulguları bu araştırmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Yılmaz (2014) da çok benzer şekilde, ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, kız öğrencilerin anne ve babanın davranışsal denetimini erkeklerden daha çok algıladıklarını bulmuştur. Üredi ve Erden (2009) bu farkın genel olarak Türk aile yapısıyla ilgisi olduğunu, çocuklara anne-babanın yükledikleri değer ve beklentinin cinsiyetçi bir yaklaşımı yansıttığını belirtmektedirler. Yazarlara göre erkekler ailenin geleceğinin garantisi (maddi ve soy açısından) olarak algılandıklarından bağımsızlık ve inisiyatif kullanma konusunda teşvik edilmekte, kızlar ise daha çok kontrol edilmektedir (Üredi ve Erden, 2009). Literatürde benzeri ancak farklı örneklem gruplarıyla ve farklı zamanlarda yapılan bazı çalışmaların sonuçları cinsiyetin anne-baba tutumlarındaki bu anlamlı etkisinin yaş değişkeni ile ilgili olduğunu düşündürmektedir. Örneğin Özcan'nın (1996) ve Çınar'ın (2016) ilkokul yaş düzeyindeki çocuklarla yaptıkları çalışmalarda cinsiyet temel bağımsız değişken olarak alınmasına rağmen, kız ve

erkeklerin anne-baba tutumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Özcan, 1996; Çınar, 2016). Cinsiyete bağlı toplumsal rollerin bu yaş gruplarında henüz çok yerleşmemesi nedeniyle kız ve erkeklerin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı düşünülebilir/ileri sürülebilir. Fakat yine ergen ve gençlerle yapılan başka bazı çalışmalar bu açıklamanın çok da yeterli olmayacağını göstermektedir. Bu çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak öğrencilerinin anne-baba tutumları incelenmemiş olmasına rağmen, yaş ile benzer sayılabilecek sınıflar açısından farklar incelenmiş ve sadece annenin özerklik desteği için üst sınıf öğrencileri lehinde (10, 11 ve 12. Sınıflar) anlamlı fark bulunmuştur. Anne-baba tutumlarına yönelik son yıllarda ülkemizde yapılan pek çok başka çalışmada, erkek ergen ve gençlerin anne-babalarını kızlara göre daha az demokratik ve daha çok otoriter/baskıcı olarak algıladıkları görülmektedir (Alpoğuz, 2014; Baykan, 2014; Pamuk, 2016; Köksal, 2016; Eker, 2016).

Kız öğrencilerin anne ve babanın davranışsal denetimini erkeklerden daha çok algıladıkları sonuçları ile erkek öğrencilerin anne-babalarını kızlara göre daha otoriter algılamaları ilk başta bir çelişki olarak gözükmeyle birlikte bunun dolaylı olarak birbirini destekleyen bir duruma işaret ettiği düşünülebilir. Kızlar her ne kadar erkeklerden daha çok davranışsal denetimi hissetse de, pratikte buna karşı çıkma düzeylerinin daha önce Türk aile yapısına yönelik yapılan açıklanan nedenlerle karşı çıkması daha az beklenir bir durum olacaktır. Öte yandan, erkekler anne-baba tutumlarını daha baskıcı/otoriter olarak algılasalar bile bağımsız davranmaya teşvik de edildikleri için davranışsal denetimi daha az hissedecekler ve tam da kendilerinden beklendiği gibi (bağımsız davrananan, inisiyatif alabilen vb) kendilerini baskı altında ve otorite altında hissedeceklerdir.

Tüm bu açıklamalara rağmen, yapılan bu çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin anne-babalarını yüksek düzeyde duyarlılık ve özerklik desteği, orta düzeyde davranışsal kontrol gösterdiği, babanın orta ve annenin düşük düzeyde psikolojik kontrol tutumu gösterdiği not edilmelidir.

5.1.2. Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

A) Öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine İlişkin Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *probleme olumsuz yaklaşma* boyutuna ilişkin ortalama puanı düşük düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *problemlere olumsuz yaklaşma* düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler problemlere çok olumsuz yaklaşmamaktadır. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı “*Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.*” davranışına vermişlerdir.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *yapıcı problem çözme* boyutuna ilişkin ortalama puanı orta düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı “*Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.*” davranışına vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *kendine güvensizlik* boyutuna ilişkin ortalama puanı düşük düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler kendilerine güvenmektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı “*Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.*” güvensizlik davranışına vermişlerdir.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *sorumluluk almama* boyutuna ilişkin ortalama puanı orta düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı “*Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üste çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.*” ve en

düşük ortalama puanı ise “*Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.*” sorumluluk almama davranışına vermişlerdir.

Son olarak, öğrencilerin, kişilerarası problem çözme becerilerinden *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* boyutuna ilişkin ortalama puanı da orta düzeyde bulunmuştur. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* gösterme düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler, ilgili boyutta en yüksek ortalama puanı “*Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.*” ve en düşük ortalama puanı ise “*Bir problem yaşadığımda problem çözülmünceye kadar inatla üstüne giderim.*” ısrarcı-sebatkâr yaklaşım davranışına vermişlerdir.

Öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerini özetlemek gerekirse; öğrencilerin, *probleme olumsuz yaklaşma* ve *kendine güvensizlik* düzeylerinin düşük, *yapıcı problem çözme*, *sorumluluk almama* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

B) Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Puanlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinin (puanlarının) cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analizlerin sonucuna göre;

Kız ve erkek öğrencilerin, *probleme olumsuz yaklaşma* düzeyleri/puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu, kız öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma* düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin, *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu, erkek öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin, *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu, erkek

öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin, *sorumluluk almama* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine erkek öğrenciler lehine olduğu, erkek öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin, *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu, kız öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinin (puanlarının) öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan analiz sonuçlarına göre;

Öğrencilerin, *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları arasında öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu, 11 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeyleri/puanları 9 ve 10. Sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin, *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları arasında da öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu, 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeyleri/puanları 9, 10 ve 11. Sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Son olarak, öğrencilerin, *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları arasında da öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu, 10, 11 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri/puanları 9. Sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak *probleme olumsuz yaklaşma* ve *sorumluluk almama* düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark yoktur (benzerdir) ($p>.05$).

Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, kişilerarası problem çözme beceri düzeylerinin çok yüksek (olumlu) olmasa da iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür; öğrencilerin, *probleme olumsuz yaklaşma* ve *kendine güvensizlik* düzeylerinin düşük, *yapıcı problem çözme*, *sorumluluk almama* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım düzeyleri daha yüksekken, erkek öğrencilerin ise yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama düzeyleri daha yüksektir. Sınıflar temelinde ise üst sınıflarda okuyan öğrencilerin yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik ve ısrarcı-sebatkâr davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bu sonuçları literatürdeki diğer bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazıları ile farklı çıkmıştır. Arslan ve diğerleri (2010), kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ve yapıcı problem çözme düzeylerinin, erkek öğrencilerin ise kendine güvensizlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Didin (2016) ise sadece kendine güvensizlik alt ölçeği bakımından fark olduğunu ve erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım puanları, erkeklerin ise kendine güvensizlik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Karamehmetoğlu, 2017). Topal (2011) ise kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve sorumluluk almama düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada, Nacar (2010), kadınların ısrarcı-sebatkâr davranış düzeylerinin, erkeklerin ise kendine güvensizlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Avcı'nın (2016) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kızların probleme olumsuz yaklaşım, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çınar'ın (2016) ilköğretim çocukları ile yaptığı çalışmada ise cinsiyet ve sınıfın öğrencilerin problem çözme becerisi üzerinde etkisi olmadığını bulmuştur. Bu çalışmalara genel olarak bakıldığında kız/kadın ve erkeklerin kişilerarası problem çözme becerisinin alt boyutlar bakımından tutarlılık göstermediği anlaşılmaktadır. Alt ölçeklerin bazılarında kız/kadınların, bazı alt ölçeklerde ise erkeklerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun pek çok ancak burada araştırılamayacak nedenleri olabilir. Ancak ilk akla gelen yaş ve dolayısıyla bununla birlikte gelişen kişilerarası problem çözme becerilerinde meydana

gelen niteliksel değişikliklerdir. Yukarıda anılan çalışmalarda cinsiyet farklı alt ölçeklerde etkili iken, yaş değişkeni pek çok alt ölçekte anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Bu çalışmada da, üst sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerinde üç alt ölçek için anlamlı fark bulunmuştur.

5.1.3. Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem özme Becerileri ile İlgisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna göre;

a) Baba Tutumları*Kişilerarası Problem özme Becerileri:

- x Babanın duyarlılık düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma* ve *kendine güvensizlik* düzeyleri arasında negatif yönlü, *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
- x Babanın davranışsal denetim düzeyi ile öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
- x Babanın psikolojik kontrol düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma*, *kendine güvensizlik*, *Sorumluluk almama* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
- x Babanın özerklik destek düzeyi ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

b) Anne Tutumları*Kişilerarası Problem özme Becerileri:

- x Annenin duyarlılık düzeyi ile öğrencilerin *kendine güvensizlik* ve *sorumluluk almama* düzeyleri arasında negatif yönlü, *yapıcı problem çözme* ve *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
- x Annenin davranışsal denetim düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

- x Annenin psikolojik kontrol düzeyi ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
- x Annenin özerklik destek düzeyi ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

5.1.4. Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin, anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisi doğrusal çoklu regresyon analizleri ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, baba psikolojik kontrol boyutunun çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeylerini açıklamada anne psikolojik kontrol boyutundan daha önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne duyarlılık boyutunun küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *yapıcı problem çözme* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Anne psikolojik kontrol alt boyutunun, anlamlı bir şekilde öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Anne psikolojik kontrol alt boyutu ile öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeyleri

arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, diğer alt boyutların ise öğrencilerin *kendine güvensizlik* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) katkıları olmadığı bulunmuştur.

Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutlarının, anlamlı bir şekilde öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba psikolojik kontrol ve anne psikolojik kontrol alt boyutları ile öğrencilerin *probleme olumsuz yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne psikolojik kontrol boyutunun çok küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *sorumluluk almama* düzeylerini açıklamada baba psikolojik kontrol boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutlarının anlamlı bir şekilde öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini yordamakta (tahmin etmekte) kullanılabileceği bulunmuştur. Baba özerklik desteği ve anne duyarlılık alt boyutları ile öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, anne duyarlılık boyutunun küçük bir farkla da olsa öğrencilerin *ısrarcı-sebatkâr yaklaşım* düzeylerini açıklamada baba özerklik desteği boyutundan daha önemli/etkili bir değişken olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin anne-baba tutumlarına ilişkin algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki ve anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerisi üzerindeki etkisi birlikte ele alındığında; anne ve babanın psikolojik kontrollerinin öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve sorumluluk almama üzerinde (pozitif), baba özerklik desteği ve anne duyarlılığının öğrencilerin yapıcı problem çözme becerisi ve ısrarcı-sebatkâr davranış gösterme düzeyi üzerinde (pozitif), anne psikolojik kontrolün öğrencilerin kendine güvensizlik düzeyi üzerinde (pozitif) anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Literatüre baktığımızda bu sonuçların birçoğu ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Çınar (2016) ilköğretim çocuklarıyla ilgili yaptığı bir çalışmada, olumlu, demokratik anne-baba tutumları çocukların problem çözme becerilerini yükseltirken, otoriter tutumlar çocukların problem çözme becerisini düşürdüklerini bulmuştur. Gürel (2017) ise anne-baba tutumlarının ergenlerin duygusal şemaları ile yeme tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmektedir. Özellikle anne-babanın psikolojik kontrolünün önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmektedir. Daşçı (2015), anne-babadan algılanan psikolojik kontrol ve davranışsal denetim ergenin

akran ilişkilerinde aracı rolü gösterdiğini bulmuştur. Buna göre, anne-babadan algılanan psikolojik kontrol ergenin akran ilişkilerini olumsuz etkilerken, anne-babadan algılanan davranışsal denetim olumlu etkilemektedir. Başka bir çalışmada ise Çelik (2015), algılanan anne-baba kontrolünün artmasında ergenin kendini özerk hissetme düzeyinin düştüğünü ve bu nedenle iyi oluş düzeyini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Yılmaz'ın (2014) ergenlerle yaptığı başka bir çalışmada ise anne-baba tutumları ile sosyal öğrenme becerileri arasında pozitif ilişki olduğu, olumlu anne-baba tutumlarının ergenlerin sosyal öğrenme düzeyleri üzerinde de olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Pamuk (2016) ise demokratik anne-baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerisini olumlu, koruyucu anne-baba tutumlarının ise problem çözme becerisini olumsuz etkilediğini bulmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisine yönelik olarak önemli sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Ergenlerin anne-babalarının tutumlarına ilişkin algılarının onların problem çözme becerilerini etkilemesi, dolayısıyla kendilerini gerçekleştirmelerinde, çevreleriyle olan iletişim ve ilişkilerinde önem taşıdığını göstermektedir. Ancak bazı anne-baba tutumları kişilerarası problem çözme becerilerini çok etkilerken, anne ve baba davranışsal denetimin çok az etkisi olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle erkek ergenlerin problem çözme becerileri üzerinde neredeyse hiç etkili değildir.

Araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları dâhilinde aşağıdaki bazı önerilere yer verilebileceği düşünülmektedir;

a) Devlet kurumları ve uygulayıcılara yönelik öneriler

Görev, yetki ve olanakları bakımından geleceğin inşasında en önemli özne olan çocukların kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak topluma katılmalarını sağlamak üzere MEB ve ona bağlı kurumlara önemli görevler düşmektedir. Kişilerarası problemlerini çözebilen bireyler mutlaka topluma da çok olumlu etki yapacaktır. Bu nedenle, MEB sınıflarda uygulanmak üzere kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirecek

içeriklerin müfredatın tüm alanlarına girmesini, doğrudan veya dolaylı olarak işe koşulmasını sağlayabilir.

MEB, Halk Eğitim Merkezleri vasıtasıyla öğrenci velilerine ulaşarak, onların tutumlarının çocukların gelişimindeki önemini ve bu çerçevede kişilerarası problem çözmede etkisini anlatacak çalışmalar organize edebilir.

Okul rehberlik ve Rehberlik Araştırma Merkezleri, öğrencilere yönelik kişilerarası problem çözme becerisi etkinlikleri düzenleyebilir ve velilere yönelik anne-baba tutumları hakkında seminer, konferans vb etkinlikler düzenleyebilir.

b) Velilere yönelik öneriler

Veliler, aile mutlulukları dâhil, çocuklarının şimdi ve gelecekte iyi ilişkiler kurmalarında kişilerarası problem çözme becerilerinin önemini fark ederek bu konuda çeşitli kanallarla bilgilenmeleri ve kendilerine uygun olarak bunu davranışlarına yansıtarak çocuklarının problem çözme becerilerini katkıda bulunabilirler. Öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri ve erken çocukluklarından itibaren rol model olarak aldıkları en önemli kişiler olarak anne-babaların tutumlarının önemini anlayarak, bu tutumlarının sonuçlarını düşünerek, bilerek davranışları için kamu veya özel tüm olanaklardan yararlanmaları faydalı olacaktır.

c) Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırmaya katılan öğrenciler yaş grubu itibariyle lise 9-12. Sınıf düzeyinde oldukları için sonuçların benzer farklı yaş gruplarıyla yapılacak çalışma sonuçlarıyla karşılaştırmak daha kapsayıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmada demografik özellikler sınırlı tutulmuştur. Ancak literatürden de takip edileceği üzere, anne-baba tutumlarında etkili olan daha pek çok faktör (sosyo-ekonomik düzey, yaşanılan yer, anne-babanın eğitim düzeyi vb.) vardır. Bu nedenle, yeni başka çalışmalar ile farklı özelliklere sahip ergenlerin anne-baba tutumlarının problem çözme becerine etkisi üzerinde durulabilir.

Anne-baba davranışsal denetim boyutunun ergenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkisinin neredeyse olmamasının ayrıca incelenmeye değer olduğu ve bunun genellenebilir bir sonuç olup olmadığının teyit edilmesi gerektiği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Akbağ, M (1994). *Liseli Ergenlerin Anne-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. M.Ü. S.B.E. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aktürk, F. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altıntaş, S., (2016). *Ortaokul Öğrencilerindeki Problemlerle İnternet Kullanımı ile Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul
- Arslan, Ç., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim online*, 9: 379-388.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1), 163-213.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Zonguldak.
- Baykan, N. (2014). *Anne-Baba Tutumları İle İnternet Bağımlılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bolattekin, A. (2014). *Anne Babanın Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Çocuklarındaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Arel Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Pegem, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Pegem, Ankara.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 1-21.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara.
- Çam, S. ve Tümkaya. S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28): 95-111.
- Çelen, H. N. (2011). *Ergenlik ve genç yetişkinlik* (2.basım). Papatya Yayıncılık Eğitim, İstanbul.
- Çınar, S. (2016). *İlköğretim 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme Becerisi Ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A.M ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Eds), *Social problem solving: Theory, research and training*. American Psy. Asso, Washington, DC.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı Yaşında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevlerine ve Anne Baba Tutumları ile Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demiriz, S. ve Öğretir A.D. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:15 No:1, S. 105-122.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adolesan Sağlığı II, *Sempozyum Dizisi*, No:63, 19-21.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Erözkan, A. (2013). İletişim Becerileri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyal Yetkinliğe Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2): 731-745.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. HYB Basım Yayın, Ankara.
- Fisher, J. & Birch, L. (1999). Restricting access to palatable foods affects children's behavioral response, food selection, and intake. *The American Journal Of Clinical Nutrition*, 69 (6), 1264-1272.
- Gander, M. J. and Gardiner, H.W. (2010). *Child and Adolescent Development (Çocuk ve Ergen Gelişimi)*. İmge Kitabevi, Ankara.

- Garip, S. (2010). *5-6 Yaş döneminde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan eşlerin çocuk yetiştirme stilleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürel, A. (2017). *Ergenlerin Duygusal Şemaları ve Ebeveyn Kontrollerinin Yeme Tutumlarıyla İlişkisinin İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Hanyanoğlu, E. (1995). *Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Heppner, P. ve Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 34-37.
- Heppner, P.P., Witty, T.E. ve Dixon, W.A. (2004). Problem solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2015). *Gelişim psikolojisi* (Cilt 10.baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers*, Interaction Book Company, Minnesota.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Baskı. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Asil, Ankara.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç

düzelelerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTU, Ankara.

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Özyeterlik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi..* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 8. Basım Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

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

Kat, H. (2009). *Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması.* Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Kaye, W. H., Klump, K. L., Frank, G., & Strober, M. (2000). Anorexia and bulimia nervosa. *Annual Review of Medicine* (50), 299-313.

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

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Köksal, A. (2016). *Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Mizah Tarzlarının ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Köksal, B. (2016). *Özel Bir Okulda Okuyan 2-6 Yaş Arası Çocukların Saldırganlık Düzeyleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi.* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Anne Baba Tutumları Ölçeği*, Editör: Kuzgun ve F. Bacanlı, PDR'de Kullanılan Ölçekler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Leahy, R. L., & Zweig, R. D. (2012). *Treatment plans and interventions for Bulimia and Binge Eating Disorder.* The Guilford Press, New York.

Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

- Mynors-Wallis L.M., Gath DH, Day A, Baker F (2000). Randomised controlled trial of problem solving treatment, antidepressant medication, and combined treatment for major depression in primary care. *British Medical Journal*, 320: 26-30.
- Morsünbül, Ü., (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı Doktora Tezi, Ankara.
- Mutallimova, S. (2014). *Lise Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özcebe, H. (2002). Birinci basamakta adolesan sorunlarına yaklaşım. *Sted (Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi)*, 11 (10), 374-377.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Kaan, Eskişehir.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (4), 566-589.
- Özgen, L., Kınacı, B., & Arlı, M. (2012). Ergenlerin yeme tutum ve davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 229-247.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik-Adolescence* (Cilt 14.baskı). (D. M. Siyez, Çev.). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Satılmış, M. (2010). *Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları ile anne baba tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Sevim, S.A. (2014). Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen ve Ana Baba Sürümlerinin Uyarlanması. *Düşünen Adam*, 27: 291-300.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta, İstanbul.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk Yetiştirme Stilllerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 14(44), 35-58.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Taşçı, A. İ. (2010). *Cinsel eğitim* (Cilt 4.baskı). İz Yayıncılık, İstanbul.
- Tavlı, B. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Tire, Y. (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Toker, D. E. ve Hocaoğlu, Ç. (2009). Yeme bozuklukları ve aile Yapısı: Bir gözden geçirme. *Düşünen Adam*, 22 (1-4), 26-42.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Topal, H. (2001). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Tunca, M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yaşa, Z. (2012). *Üniversite öğrencilerinde ana baba tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerine etkisi*. Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi Uzmanlık Tezi, Manisa.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejilerin ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 781-811.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, 15. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2011). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (34 b.). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 39. 036-058.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Zengin, E.(2008). *Anne Baba Tutumları ile Ergen Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

EKLER

Ek-1 Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Doğum Tarihi: .../.../...

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Bu envanter, insanların kişilerarası sorunlar karşısında yaşadıkları duygu ve düşünceleri ile gösterdikleri davranışları nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Aşağıda kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlara yönelik ifadeler yazılmıştır. Sizden istenen bu ifadeleri tek tek okumanız ve her ifade için kendinizi değerlendirmenizdir. Eğer ifade size **Hiç Uygun Değil** ise (1), **Biraz Uygun** ise (2), **Uygun** ise (3), **Çoğunlukla Uygun** ise (4) ve **Tamamıyla Uygun** ise (5)'i işaretleyiniz. Tüm ifadelere yönelik işaretleme yapmanız önemlidir. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz. Bu ifadelere vereceğiniz yanıtların doğru veya yanlış bir şekilde değerlendirilmesi söz konusu değildir. Yapacağınız işaretleme sizin için doğru kabul edilecektir. Bu açıdan bir ifadedeki durumla ilgili kendinizi nasıl değerlendiriyorsanız öyle işaretleme yapmanız önemlidir. Buraya yapacağınız işaretlemeler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
1. Kişilerarası ilişkilerimde bir problem yaşadığımda onu mutlaka çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	1	2	3	4	5
4. Bir problemi çözerken "mutlaka bir sonuca ulaşmalıyım" diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Bir problem yaşadığımda kendimi çaresiz hissederim.	1	2	3	4	5
6. Bir sorunun nedeni benden kaynaklanıyorsa karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5
7. Problemin çözümü konusunda başarısız olacağımı düşünsem de onu çözmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
8. Bir sorun yaşadığımda hemen kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
9. Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
10. Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
11. Bir sorun durumunda ne olursa olsun ilk adımın atılmasını karşı taraftan beklerim.	1	2	3	4	5
12. Bir problem yaşadığımda, bununla ilgili uzun süre yoğun üzüntü yaşarım.	1	2	3	4	5
13. Yaşadığım bir problemi çözmek için, önce adım adım neler yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
14. Bir problem durumunda, problem yaşadığım kişinin problemle ilgili neler düşünüyor olabileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15. Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	1	2	3	4	5
17. Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.	1	2	3	4	5
18. Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.	1	2	3	4	5
19. Bir sorunla karşılaştığımda, bununla ilgili yaşadıklarımı nasıl ifade edeceğimi düşünüp planlarım.	1	2	3	4	5
20. Ne yaparsam yapayım kişilerarası ilişkilerimde yaşayacağım bir problemin önüne geçemem.	1	2	3	4	5
21. Bir problem durumunda ne olursa olsun, haklılığımı ispat edip üstü çıkmak için sonuna kadar kendimi savunurum.	1	2	3	4	5
22. Bir sorun yaşadığımda baştan, çözüm için ne kadar çaba harcasam da sonuçta sorunun çözülemeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Kişilerarası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
24. Bir sorun yaşadığımda, çözüm için ne yaparsam yapayım içinde bulunduğum durumu değiştiremem.	1	2	3	4	5
25. Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımın yararlanırım.	1	2	3	4	5
26. Kişilerarası bir sorun yaşadığımda, bunu hiç yaşamamış gibi davranırım.	1	2	3	4	5
27. Bir sorun yaşadığımda, onu çözme konusunda kendimden kuşulanırım.	1	2	3	4	5
28. Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.	1	2	3	4	5
29. Problemi çözerken attığım her adımdan, karşıdaki kişinin davranışlarının bundan nasıl etkilenebileceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30. Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.	1	2	3	4	5
31. Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.	1	2	3	4	5
32. Bir problem yaşadığımda, ilk önce bu problemin üstesinden gelip gelmeyeceğime yönelik kendi kendimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
33. Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda "orada olmamak, birden yok olmak" isterim.	1	2	3	4	5
34. Bir problem yaşadığımda, başarılı çözüm için nelere ihtiyacımın olduğunu araştırırım.	1	2	3	4	5
35. Yaşadığım problemin bana veya başkalarına doğrudan ya da dolaylı etkilerini düşünürüm.	1	2	3	4	5
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.	1	2	3	4	5
37. Problemin çözümünde karşıdakiyle ortak bir çaba göstermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
38. Biriyle bir problem yaşadığımda karşı taraf özür dilemedikçe durumu değiştirmek için uğraşmam.	1	2	3	4	5
39. Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.	1	2	3	4	5
40. Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.	1	2	3	4	5
41. Eğer yaşadığım problem büyükse dünya başıma yıkılmış gibi hissederim.	1	2	3	4	5
42. Problem konusunda benim hatamın olmadığını düşünüyorsam çözüm için hiçbir girişimde bulunmam.	1	2	3	4	5
43. Bir problem yaşadığımda "her kötü şey beni bulur" diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
44. Kişilerarası bir problem yaşadığımda, problemi çözebilmek için araya başkalarını sokarım.	1	2	3	4	5
45. Bir problem yaşadığımda kendimi tutamam, hemen ağlarım.	1	2	3	4	5
46. Bir problem yaşadığımda problem çözülmeye kadar inatla üstüne giderim.	1	2	3	4	5
47. Problemlerle karşılaştığımda "keşke hiçbir zaman sorun yaşamam" diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
48. Bir problem yaşıyorsam çözülmeye kadar bunun dışında hiçbir şeye dikkatimi yoğunlaştıramam.	1	2	3	4	5
49. Yaşadığım bir problemi etkili bir şekilde çözebilmem için kendimi ve problem yaşadığım kişiyi olduğu gibi kabul ederim.	1	2	3	4	5
50. Kişilerarası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.	1	2	3	4	5

Ek-2 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Formu

Aşağıda **BABANIZIN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **BABANIZA** uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.D	Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.D	Bana sık sık gülümser.	()	()	()	()	()
3.DK(-)	İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	()	()	()	()	()
4.D	Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir.	()	()	()	()	()
5.DK(-)	<i>Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.</i>	()	()	()	()	()
6.D	Moralim bozuk olduğunda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayabilir.	()	()	()	()	()
7.ÖD	Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	()	()	()	()	()
8.PK	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
9.DK(-)	Bana istediğim kadar özgürlük tanır.	()	()	()	()	()
10.D	Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.	()	()	()	()	()
11.ÖD	Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	()	()	()	()	()
12.PK	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()
13.D	Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	()	()	()	()	()
14.DK(-)	Ona somadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.	()	()	()	()	()
15.PK	Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	()	()	()	()	()
16.ÖD	İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	()	()	()	()	()
17.D	Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.	()	()	()	()	()
18.PK	Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	()	()	()	()	()
19.ÖD	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

Baba-duyarlılık: 1, 2, 4, 6, 10, 13, 17

Baba-davranışsal denetim: 3 (-), 5 (-), 9 (-), 14 (-)

Baba-psikolojik kontrol: 8, 12, 15, 18

Baba-özerklik desteği: 7, 11, 16, 19

Aşağıda **ANNENİZİN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **ANNENİZE** uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.D	Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.D	Bana sık sık gülümser.	()	()	()	()	()
3.DK(-)	İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	()	()	()	()	()
4.ÖD	Kendi yolumu çizmeme yardımcı olur.	()	()	()	()	()
5.D	Keyifsiz olduğumda beni neşelendirir.	()	()	()	()	()
6.DK(-)	Hoşlandığım her şeyi yapmama izin verir.	()	()	()	()	()
7.D	Moralim bozuk olduğunda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayabilir.	()	()	()	()	()
8.ÖD	Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	()	()	()	()	()
9.PK	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
10.DK(-)	Bana istediğim kadar özgürlük tanır.	()	()	()	()	()
11.D	Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.	()	()	()	()	()
12.ÖD	Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	()	()	()	()	()
13.PK	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()
14.D	Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	()	()	()	()	()
15.DK(-)	Ona sormadan dilediğim her yere gitmeme izin verir.	()	()	()	()	()
16.PK	Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.	()	()	()	()	()
17.PK	Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	()	()	()	()	()
18.ÖD	İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	()	()	()	()	()
19.D	Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.	()	()	()	()	()
20.PK	Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	()	()	()	()	()
21.ÖD	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

Anne-duyarlılık: 1, 2, 5, 7, 11, 14, 19,

Anne-davranışsal denetim: 3 (-), 6 (-), 10 (-), 15 (-)

Anne-psikolojik kontrol: 9, 13, 16, 17, 20 Anne-özerklik desteği: 4, 8, 12, 18, 21

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Merve Azize ÇELİK
Doğum Tarihi :1991

Eğitim Durumu

Lisans : 2009-2014 İstanbul Kültür Ü.
Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
Y. Lisans : 2014- Üsküdar Ü. SBE Klinik Psikoloji ABD

Yabancı Dil : İngilizce (İyi)

Diğer Eğitimler, Kongreler ve Workshoplar

- x Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi (REBT)
- x Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT) Psikoterapi Eğitimi
- x Bilişsel Davranışçı Terapi ve Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi’de Hipnoterapinin Klinik Uygulamalarda Kullanılması

İş Deneyimi

- x 2014- Özel bir anaokul ve ilkokul Psikolojik Danışmanlık