




Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 855 – 869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-534036>

Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi: Öğretmenlerle Deneysel Bir Çalışma* Interpersonal Problem Solving Training: An Empirical Study with Teachers

Hilal Zorlu¹ 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 07.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin öğretmenlere kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı'nın öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamaktır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grubu (n=16) ve kontrol grubu (n=16) Ankara'da iki devlet okulunda görevini yürüten 32 öğretmenden oluşmaktadır. Deneysel grubunda yer alan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen 5 oturumluk Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kişilerarası problem çözme envanterinin alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bağımsız örneklem t testi, deney grubunun kendi içinde ön test son test puanlarına ilişkin olarak gruplar içi t testi ve son olarak deney ve kontrol gruplarındaki kişilerin "yapıcı sorun çözme" alt boyutunun ön test son test puanları arasındaki farkı test etmek için karışık desenler için varyans analizi (Split Plot ANOVA) uygulanmıştır. Eğitim sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, kişilerarası sorun çözme eğitim programının öğretmenlerin sorun çözme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara dönük önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kişilerarası sorun, kişilerarası sorun çözme, öğretmen eğitimi

&

Abstract: This study consists of a program prepared for teachers to gain the ability to develop effective solutions to interpersonal problems. The aim of the research is to test the effectiveness of the Interpersonal Problem Solving Training Program, which was developed based on the cognitive approach, on teachers. In the research, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group is used. The experimental group (n=16) and the control group (n=16) consisted of 32 teachers working in two public schools in Ankara. The 5-session Interpersonal Problem Solving Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Any process was not applied to the control group. In the research, Interpersonal Problem Solving Inventory was used to collect data. In the research, in the sub-dimensions of interpersonal problem solving inventory; an unpaired t test was used to test the difference between pretest score averages; an intragroup t test was used related to pretest-posttest scores in the experiment group, and finally Split Plot ANOVA was applied to test the difference between pretest-posttest scores of the participants in the experiment and control group in the sub-dimension of "constructive problem solving". The findings obtained from the analyzes at the end of the training show that the interpersonal problem-solving training program contributes to the problem-solving skills of the teachers. The results are discussed in the frame of literature and suggestions for researchers and practitioners are included.

Keywords: Interpersonal problem, interpersonal problem solving, teacher training

Atıf/Cite as: Atıf/Cite as: Zorlu, H. (2022). Kişilerarası Sorun Çözme Eğitimi: Öğretmenlerle Deneysel Bir Çalışma. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 855-869. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-534036>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu araştırma 18-21 Ekim 2018 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen I. Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur¹

Sorumlu yazar: Dr. Hilal Zorlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir Atatürk İlkokulu, hilalkaratekin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1689>

1. GİRİŞ

Günümüzde yaşam koşulları insanlar için hızlı bir değişim ve gelişim göstermekte, bu durum insanların bir arada ve belirli bir sistem içinde yaşamasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu sistemin belirgin öğelerinden birisi örgütlerdir. “Belirli amaçlar için bir araya gelen toplumsal birimler” olarak tanımlanan örgütler (Etzioni, 1964) yapı ve işleyiş açısından birbirinden farklılık gösterir. Buna göre eğitim kavramını ele aldığımızda örgütlenmenin zorunlu bir olgu olduğu söylenebilir. Temel olarak eğitim örgütleri olumlu yönde davranış değiştirme ve kültürlenmeyi sağlamayı amaç edinmektedir (Eroğlu, 1998). Eğitim örgütlerinin toplumdaki aynası ise okullardır, dolayısıyla en önemli girdisi ve çıktısı “insan”dır (Erdem & İşbaşı, 2001). Çünkü örgüte dâhil olan birey toplumdan alınıp topluma tekrar gönderilmektedir. Okullar öğrencilerin topluma kazandırılması için onlara sistematik şekilde eğitim sunarken bu eğitimin önemli bir parçası olan kişilerarası ilişkiler yönetici, öğretmen, veli veya öğrenciler arasında etkileşimsel bir döngü oluşturur. Duygular, değerler, inançlar, farklı yaşam koşulları ve daha pek çok etken bu ilişkilerin zaman zaman çatışmaya dönüşmesine neden olur. Dolayısıyla bu süreçte yönetici ve öğretmenlerin örgütün amaçlarına uygun hareket edebilmesi mekanik şekilde ilerleme göstermez, insani ya da teknik sebeplere bağlı olarak sorunlar ortaya çıkabilir.

Bu çalışma ışığında öğretmenler açısından konu değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve onların sorunlara yaklaşımı sistemli ve kontrollü olmayı gerektiren bir olguya işaret eder. Nitekim gün içerisinde bir öğretmen öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle sorunlar yaşayabilir. Bunun yanında öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenir ve onların sorunlarını çözmesine yardımcı olur. Dolayısıyla öğretmenin sorunlara yaklaşımı ve onu çözme uğraşı, kişisel-sosyal ve mesleki yaşamına etki ettiği gibi aynı zamanda öğrenciler tarafından model alınan çok yönlü bir tutumu ifade eder. Ancak her sorun içinde bulunduğu duruma göre farklı bir yaklaşım sergilemeyi gerektirir. Kriz durumlarını içeren sorunlar anlık kararlar verilmesini gerektirirken, sürece yayılan sorunlar araştırma ve inceleme yapılarak soruna temelden yaklaşılmasını gerektirebilir. Sonuç olarak sorunların çözümü sorunun türüne ve karmaşıklığına göre değişirken, bazı sorunlar mantık yoluyla hareket etmeyi, bazıları ise duyguları kullanmayı gerektirir (Cüceloğlu, 2006). Tüm bu farklılaşmalar dikkate alındığında bir öğretmenin sorun çözme yaklaşımının yetiştiği çevre, aldığı eğitim, kişilik özellikleri ve farklı deneyimlerinin ortak ürünü olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, sorun çözme becerisi, doğuştan bir yetenek olmaktan öte öğrenilebilen bir özelliktir (Heppner & Petersen, 1982).

Sistematik olarak ele alınan her sorun çözülmeye elverişlidir. Kuzgun’a (1992) göre sorun çözme aşamasında başarılı olmak için öncelikle sorun doğru tanımlanmalıdır. Çünkü doğru tanımlama doğru yaklaşımı da beraberinde getirir ve sorunla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak olası çözüm etkinliğini artırıcı etkiye sahiptir (Çınar vd., 2009, s. 217).

Sorun çözme süreci, göreceliğine rağmen rasyonel açıdan hemfikir olunan bazı temel aşamaları içermektedir. Bu aşamalar (Öğülmüş, 2006); (1) sorunun fark edilmesi, (2) sorunun tanımlanması, (3) alternatiflerin üretilmesi, (4) çözümlerin seçilmesi, (5) uygulama ve (6) değerlendirme ve düzeltme şeklindedir. Araştırmacılar (Bingham, 2004; Cüceloğlu, 1999; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Osborn, 1963) tarafından oluşturulan yöntemler birtakım farklılıkları içerse de sorunun fark edilmesi, seçeneklerin üretilmesi ve en uygun çözümün uygulanması şeklindeki aşamalar, araştırmacıların sorunu ele alma sürecindeki ortak noktalarını ifade etmektedir.

Etkili sorun çözme becerisi kazanmanın öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki yaşamlarında önemli bir katkısı olabileceği çalışılmaya değer bir konu olarak düşünülmektedir. Bu araştırma, sorunun tanımlanması ve nedenleri, sorunlara ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceler, iletişim, model olma, sorun çözümede duyguların rolü ve sorun çözme adımlarını izleme konuları Shure ve Spivack’ın (1972) bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada dikkate alınan unsur Çam ve Tümkaya (2007) tarafından tanımlanan “yapıcı sorun çözme” kavramının programa işlenmesidir. Buna göre kişilerarası sorun yaşandığında sorunun etkili ve yapıcı şekilde çözülmesi amacına dayanılarak verilerin analizi bu çerçevede gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programının öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenin sorun çözme becerisi gerek öğrenciler üzerinde, gerek kendi sosyal yaşamında çok yönlü bir etkiye sahiptir. Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir öğretim işi değil, kimi zaman duyguların işin içine girdiği ilişkisel bir meslektir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarını dinlemeleri ve çözebilmeleri için gerektiğinde müdahale etme, sevgi, şefkat ve sabır gösterme gibi sorumluluklarının olduğu varsayılmaktadır. Kendi duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade eden bir öğretmen öğrenciler için rol model olabilmektedir. Bu yaklaşım biçimi ise karşı tarafın psikolojik gereksinimlerine cevap verebildiği gibi öğretmenin kendi mesleki doyumuna da katkı sağlamaktadır. Ancak Türk Millî Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmamakta (Kenç, 2004), çünkü bu konuda öncelikle öğretmenler yetkin olabilecekleri bir eğitime tabi tutulmamaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitim modüllerinde kişilerarası sorun çözme eğitimine en yakın olabilecek “çatışma çözme ve stres yönetimi” eğitim modülü bulunmaktadır. Bu modülün sorun çözme becerileri konusundaki açıklığa tamamen cevap verebildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla son birkaç yıl öncesine kadar güç kullanmak, öğüt vermek gibi geleneksel yöntemlerle sorunların çözülmesi yoluna gidildiği gözlenmektedir. Bunun yanında sorun çözme konusunda öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitimler okul yöneticileri tarafından gelişimsel bir faaliyet olarak algılanmamaktadır (Albayrak, 2002; Üstün & Bozkurt, 2003). Ancak bazı araştırmalar etkili sorun çözmenin özgüven (Aslan, 2001), öz yeterlik (Kruger, 1997; Marbouti Ulaş, 2015), sosyal destek (Marbouti Ulaş, 2015), bilişsel esneklik (Güler, 2017; Parlaktaş, 2018), öz denetim (Karataş, 2014), psikolojik uyum (Heppner & Anderson, 1985), psikolojik iyi oluş (Akça Koca, 2013) ve iletişim becerileri (Çam, 2016) ile doğrusal bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bu değişkenlerin artışı etkili sorun çözme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Öğretmenin sınıf içi iletişim davranışlarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu, sorunlara yaklaşımının öğrenci açısından dikkat çektiği belirtilmektedir (Pektaş, 1988). Sorun çözmek öğretmenin hem kişisel gelişimine hem de öğrencilere sağladığı katkılarıyla pek çok yararı eş zamanlı olarak içinde barındırmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak geliştirilen bir programdan oluşmaktadır. Programda ele alınan konular Shure ve Spivack'ın (1972) bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme modeli temel alınarak oluşturulmuştur. “Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme” (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) ya da Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve / ICPS) olarak adlandırılan bu program temel olarak çocuklarda toplumsal katılım ve uyumun araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. Düşünen bir çocuğa insanların nasıl hissettiği ya da ne yaptığı anlatılmaz, düşünen çocuk insanların nasıl hissettiğini değerlendirebilir, ne yaptığına karar verebilir ve bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığına karar verebilir (Öğülmüş, 2006). Buna göre, öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmek için neler yapabileceğine dikkat çekilmiş, farklı yollar kullanarak bulduğu çözüm yollarını değerlendirmesi ve en uygun yolun uygulamaya koyulması amaçlanmıştır. Diğer bir ifade ile bu eğitimle birlikte öğretmenin kendi yaşadığı sorunlara yaklaşımı bilişsel perspektiften öğrencilere aktarması ve onların bu beceriyi edinmelerini sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Grupların eşleştirilerek yansız olarak deney ve kontrol grubu olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma bilişsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programının öğretmenler üzerindeki etkililiğini sınamak amacıyla yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara’da görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir. Deney grubu (n=16) ve kontrol grubu (n=16) Ankara’da iki devlet okulunda görevini yürüten 32 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulamada oturma katılımının devamlılığının sağlanması ve çalışmanın daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için birinci okul deney grubu olarak, yakın çevrede aynı kademede çalışan öğretmenlerin olduğu ikinci okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlere 2016–2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı her oturum haftada 1 gün ve 1 saat olmak üzere toplam 5 oturum şeklinde uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma öncesinde tüm katılımcılara aydınlatılmış onam formu verilmiştir. Araştırma programında; sorunun tanımlanması ve nedenleri, sorunlara ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceler, iletişim, model olma, sorun çözmede duyguların rolü ve sorun çözme adımlarını izleme konuları birer hafta olmak üzere kuramsal bilgi ve etkinliklerle pekiştirilerek işlenmiştir. Programa ilişkin ayrıntılı bilgi “öğretmenler için kişilerarası sorun çözme eğitim programı” başlığı altında verilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Petersen’in (1982) Problem Çözme Envanteri ve D’Zurilla ve Nezu’nun (1990) Sosyal Problem Çözme Envanterindeki kuramsal çerçeveye dayanılarak Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilmiştir.

Çam ve Tümkaya’nın (2007) kişilerarası sorun çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdiği bu ölçek, 18-30 yaş arası üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonucunda elde edilmiştir. Soruna olumsuz yaklaşma, yapıcı sorun çözme, kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım olmak üzere 5 boyut ve toplam 50 maddeden oluşan envanter daha sonra 19-27 arası üniversite öğrencileri üzerinde sınanmış (Çam & Tümkaya, 2008) ve son olarak yaşları 30-73 arasında değişen yetişkinler üzerinde envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Alt ölçeklere ait Cronbach alfa katsayıları .67 ile .90 arasındadır. Çalışmaların sonucunda Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin yetişkinlerin kişilerarası sorun çözme beceri ve yaklaşımlarını ölçebilecek yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Çam vd., 2011). Bu çalışmada alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısı Soruna Olumsuz Yaklaşma alt boyutunda .85, Yapıcı Sorun Çözme alt boyutunda .82, Kendine Güvensizlik alt boyutunda .77, Sorumluluk Almama alt boyutunda .65, İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım alt boyutunda .81 ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Test tekniğine karar verilmeden önce parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir: Çalışma grubu (n=32) parametrik test uygulaması için “ $n \geq 30$ ” gerekliliğini karşılamaktadır. Deney ve kontrol grubu ön test alt ölçeklerinde tüm basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 - +1.5 arasında bulunması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Grup varyansının eşit olup olmadığını tespit etmek için yapılan Levene testinde anlamlılık (sig.) değeri için $p > .05$ gerekliliği de sağlanarak verilerin analizinde parametrik test kullanımının uygunluğuna karar verilmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının kişilerarası problem çözme envanterinin alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bağımsız gruplar t testi, deney grubunun kendi

içinde ön test son test puanlarını incelemek için gruplar içi t testi ve son olarak deney ve kontrol gruplarındaki kişilerin “yapıcı sorun çözme” alt boyutunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı test etmek için karışık desenler için varyans analizi (Split Plot ANOVA) yapılmıştır.

2.5. Öğretmenler için Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı

Öğretmenler için Kişilerarası Sorun Çözme Eğitim Programı; program taslağının oluşturulması, oturumların hazırlanması, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir.

Program taslağı; programın temel aldığı felsefi akım ve kuramsal yaklaşım, oturum sayısı, oturum süresi, üye sayısı, programın amacı, kazanımlar, içerik, süreç ve değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Programın temel aldığı felsefi akım hümanist ve varoluşçu yaklaşımlar olup bilişsel kuramlar ve Sosyal Öğrenme Kuramı dikkate alınan kuramsal arka planı ifade etmektedir. Üye sayısı 12-18 arası ve oturum süresi 50-60 dk. olarak belirlenmiştir. Programın genel amacı “öğretmenlerin karşılaştığı olası kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirme becerisinin kazandırılması” şeklinde yazılmış ve bu amaç doğrultusunda yedi kazanım tespit edilmiştir. Kazanımlar: (1) Kişilerarası sorun kavramını ve nedenlerini ifade eder. (2) Kişilerarası sorun çözmeye olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolünü fark eder. Sonuçlarına göre olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolünü ayırt eder. (3) Kişilerarası sorun kaynağı olarak iletişim engellerini fark eder. Sorun çözmeye etkili dinleme ve kendini ifade etme becerilerini kullanır. (4) Rol model olmanın kişilerarası sorun çözmeye üzerindeki etkisini fark eder. Olumlu ve olumsuz örnek davranışlarını düzenler. (5) Olumsuz duyguların neden olduğu kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları geliştirir. (6) Sorun çözmeye aşamalarını kullanır. (7) Olumsuz davranışlara yönelik etkin çözüm yolları geliştirir. İçerik başlığı ise oturumların konularını içermektedir. Buna göre oturumlar şu şekildedir:

1. oturum: kişilerarası sorun çözme kavramı, sorunların nedenleri
2. oturum: kişilerarası sorun çözmeye olumlu ve olumsuz düşünceler
3. oturum: kişilerarası sorun kaynağı ve kişilerarası sorun çözmeye aracı olarak iletişim
4. oturum: kişilerarası ilişkilerde rol model olma ve kişilerarası sorunlarda duyguların rolü
5. oturum: sorun çözmeye adımlarını kullanarak olumsuz davranışları azaltma ve değerlendirme

Oturum süreci “Katılımcılara ilk oturumda programa ilişkin gelişim dosyası (araştırmacı tarafından hazırlanan zarf dosya) ve kalem dağıtılır. Oturumların başında etkinliğin amacı açıklanır. Oturumun özeti formlar halinde tüm grup üyelerine dağıtılır. Oturumlarda küçük grup çalışmaları ve öykülere yer verilir. Soru cevap, anlatım, oyun ve tartışma yöntemleri kullanılır ve ilgili kısımlarda videolar izletilir. Etkinliğin sonunda üyelerin görüşleri alınarak özetleme yapılır ve (varsa) etkinliğe ilişkin ödev verilir.” şeklinde oluşturulmuştur. Değerlendirme aşaması ise uygulama öncesi ve sonrasında Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin uygulanması ile son oturumda üye görüş ve memnuniyetlerinin sözlü olarak ifade edilmesi şeklindedir.

Programın taslağı hazırlandıktan sonra ikinci aşamada oturumlar hazırlanmış, oturum uygulamalarına ilişkin süreç akışı aşağıda verilmiştir:

1. Oturum: Bu oturumda kişilerarası sorun kavramının tanımı, nedenleri, sorunlar karşısında verilen tepkiler ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu ve sonraki tüm oturumlarda katılımcıların dikkatini çekmek için ısınma etkinliği ile oturum başlatılır. Kişilerarası sorun kavramı tanımlanır ve katılımcılara hazırlanan sunu açılarak annesi yanında parkta oyun oynayan çocuk ile ilgili çeşitli sorular yöneltilir. Sorunun tanımlanmasının önemi anlatılırken “Yetişmeniz gereken bir toplantınız var. Giderken yolda arabanız bozuluyor ve duruyor. Sorununuzu çözmek için ne yaparsınız?” örneği üzerinden grup etkileşimi başlatılır. Sorunların nedenleri kısmında ise sunum eşliğinde kıt kaynaklar, karşılanmayan psikolojik gereksinimler, değerler, öncelikler ve ilkelerde farklılıklardan söz edilir. İnsanların sorunlar karşısında verdiği tepkilerin neler olabileceği anlatılır ve “arabayı park etme (aynı anda boş olan park

yerine girmeye çalışan iki araç sahibi)" örneği üzerinden çatışma çözme stratejileri açıklanır. Katılımcılara "geçmişte kalanlar" formu dağıtılarak onların görüşleri alınır. Bu ve sonraki tüm oturumlarda oturum özeti ve oturuma ilişkin duygu ve düşünce paylaşımlarının ardından gelecek haftanın konusu söylenerek oturum sonlandırılır.

2. Oturum: Kişilerarası sorun çözmede olumlu ve olumsuz düşüncelerin rolü bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Oturumun başında önceki haftanın kısa hatırlatmasının ardından bu haftanın konusu açıklanır ve "melekler ve şeytanlar" etkinliği yapılır. Etkinliğin ardından sorunların etkili bir şekilde çözülmesini engelleyen düşünce biçimleri ve kolaylaştıran olumlu düşünce biçimleri sunum eşliğinde açıklanır. "Ağustos Böceği ve Karınca" hikâyesinin bir başka açıdan anlatılması sağlanır. Katılımcılara "Nasrettin Hoca Göle Maya Çalışıyor" veya "Kırmızı Başlıklı Kız" hikâyesi ödevi verilir. Daha sonra melekler ve şeytanlar oyunu her durumda olumluya odaklanmanın yanlış olduğunu göstermek üzere yeniden oynanır. Katılımcıların duygu ve düşünceleri paylaşılır. "İki Kurt ve Kızılderili" hikâyesi okunarak oturum sonlandırılır.

3. Oturum: Kişilerarası sorun kaynağı ve kişilerarası sorun çözme aracı olarak "iletişim" bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Önceki oturumun kısa bir özetlemesinin ardından, gönüllü katılımcılardan yaptıkları ödevi grupta paylaşmaları istenir. Yeni konu açıklanır ve "hikâyen hikâyemdir" etkinliği ile oturum sürdürülür. Etkinliğe ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılır ve dinleme konusuna vurgu yapan mizahi bir video izletilir. Daha sonra kumpiri paylaşamayan iki çocuğun hikâyesi slayta yansıtılarak katılımcılardan görüş alınır. Dinleme türleri sunum eşliğinde örnekler üzerinden anlatılır. "In Treatment" (1. sezon 4. bölüm) dizisinden 12 dakikalık bir kesit izletilerek yanlış ve doğru dinleme örneklerini katılımcıların paylaşması sağlanır. Son olarak günün şiiri olarak adlandırılan, küçük bir çocuk ağzından yazılmış bir monolog örneği okunur. Katılımcıların oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılır.

4. Oturum: Kişilerarası ilişkilerde rol model olma ve kişilerarası sorunlarda duyguların rolü bu oturumun konusunu oluşturmaktadır. Önceki haftanın oturumu özetlenir ve yeni konu açıklanır. Katılımcılara "çocukluğumdaki idolüm" etkinliği anlatılır ve gönüllü katılımcılardan paylaşımları alınır. Daha sonra "Sanki ben öğretiyorum!" etkinliği ile model olduğumuz davranışların çocuklar üzerindeki etkilerini katılımcıların fark etmeleri sağlanır. "Çocuklar görür, çocuklar yapar" isimli video katılımcılara izletilir. Daha sonra "kaygı, öfke ve kıskançlık" ile ilgili örnekler verilerek sunum yapılır. "Vedius Pollio" (Felsefenin Tesellisi, Alalin De Botton) isimli hikâye anlatılır ve bu olumsuz duygulara karşı uygulanabilecek stratejiler anlatılır. Bilişsel hatalar ve doğru düşünme biçimleri, davranışsal düzeyde gevşeme egzersizleri, duygu yansıtması ve aktif dinleme açıklanır. Kaygı duygusuyla baş etmek için bilişsel kurama bağlı olarak hazırlanmış kaygı ölçe-dedektif gibi düşünme ve olay-duygu-düşünce-davranış örüntüsü anlatılır. "Kral Cyrus"-un hikâyesi okunarak oturum sonlandırılır.

5. Oturum: Sorun çözme adımlarını kullanarak olumsuz davranışları azaltma bu haftanın konusunu oluşturmaktadır. Önceki haftanın kısa bir hatırlatması yapılır. Yeni konu açıklanır ve BSC Modeli üzerinden sorun çözme aşmaları anlatılır. "Haydi, şu sorunu çözelim" etkinliği yapılır. Sorun çözmede mizahın rolü açıklanır ve katılımcılarla örneklendirilerek oturum sonlandırılır.

Değerlendirme Oturumu: Katılımcılardan eğitime ilişkin memnuniyet ve görüşleri alınmış ve son test olarak kişilerarası problem çözme envanteri uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Analiz işlemlerinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarının kişilerarası problem çözme envanterinin alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Teste ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test T Testi Sonuçları

Alt boyut	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	df	P
Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım	Deney	16	19.62	3.98	-0.46	30	.964
	Kontrol	16	19.68	3.71			
Sorumluluk Almama	Deney	16	14.81	3.81	-2.262	30	.025
	Kontrol	16	17.62	2.84			
Kendine Güvensizlik	Deney	16	17.93	4.86	-.037	30	.970
	Kontrol	16	18.00	4.60			
Yapıcı Sorun Çözme	Deney	16	53.62	9.43	.100	30	.921
	Kontrol	16	53.31	8.18			
Soruna Olumsuz Yaklaşım	Deney	16	52.31	11.77	.095	30	.925
	Kontrol	16	51.93	10.40			

p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi sorumluluk almama alt boyutu dışında deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>.05). Bu bulgu grupların işlem öncesinde kişilerarası sorun çözme puanları açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak kişilerarası problem çözme envanterinin tüm alt boyutları için deney grubunun kendi içinde ön test son test puanlarına ilişkin gruplar içi t testi uygulanmıştır. İlk aşamada Tablo 2’de deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyut	Öntest		Sontest	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Israrıcı Sebatkâr Yaklaşım	19.625	3.981	19.520	3.614
Sorumluluk Almama	14.812	3.816	13.00	3.847
Kendine Güvensizlik	17.937	4.864	15.812	4.182
Yapıcı Sorun Çözme	53.625	9.429	61.250	9.412
Soruna Olumsuz Yaklaşım	52.312	11.968	49.375	10.923

Tablo 2'ye göre ısrarcı sebatkâr yaklaşım (19.625-19.520=0.105), sorumluluk almama (14.812-13=1.812), kendine güvensizlik (17.937-15.812=2.125) ve olumsuz yaklaşım (52.312-49.375=2.937) alt boyutu puanlarında azalma; yapıcı sorun çözme (53.625-61.250= -7.625) alt boyutunda 7.625 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular deney grubunda her bir alt boyutta farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için yapılan gruplar içi t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.*Deney Grubu Ön Test Son Test T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	\bar{x}	ss	t	df	p
Israrcı Sebatkâr Yaklaşım	.000	1.32	.000	15	1.00
Sorumluluk Almama	1.81	.86	8.69	15	.000
Kendine Güvensizlik	2.16	1.09	7.81	15	.000
Yapıcı Sorun Çözme	-7.63	2.60	-11.71	15	.000
Soruna Olumsuz Yaklaşım	2.94	1.84	6.38	15	.000

p<.05

Tablo 3'te verilen t testi sonuçları ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutu dışındaki alt boyutların ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Program çerçevesinde kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve soruna olumsuz yaklaşımda beklendiği üzere puanların anlamlı düzeyde azaldığı, yapıcı sorun çözme alt boyutunda ise puanların arttığı görülmektedir. Ancak bu aşamada olumsuz sorun çözme yaklaşımlarının her biri incelenmemiş, çalışmada yalnızca "kişilerarası sorun yaşandığında sorunun etkili ve yapıcı biçimde çözümünde katkı sağlayan; duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkili olduğu görülen yapıcı sorun çözme" (Çam & Tümkaya, 2007, s. 102) alt boyutu gelişme göstermesi hedeflenen temel boyut olarak işleme alınmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarında "yapıcı sorun çözme" alt boyutunun ön test-son test puanları karşılaştırılmış, deney grubu puanlarının 53.62'den 61.25'e yükseldiği, kontrol grubu puanlarının 53.31'den 54.37'ye yükseldiği görülmüştür. Bu iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla karışık desenler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.*Deney ve Kontrol Grupları Yapıcı Sorun Çözme Ön Test – Son Test ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	301.891	1	301.891		
Ölçüm	206.641	1	172.266	84.246	.000
Hata	4692.594	30	156.420		
Toplam	5201.126	32			

p<.05

Tablo 4'e göre yapıcı sorun çözme alt boyutu ANOVA sonuçları [F(1,30)=84.246 p<.001] deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu, diğer bir deyişle uygulanan eğitimin deney grubunda etkili olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma öğretmenlerin karşılaştığı kişilerarası sorunlara etkili çözüm yolları edinme becerisini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarına kişilerarası problem çözme envanteri ön test t testi yapılmıştır. Test sonucu gruplar arası farkın anlamlı olmadığını, diğer bir ifadeyle grupların benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Daha sonra kişilerarası problem çözme envanterinin tüm alt boyutları için deney grubunun kendi içinde ön test ve son test puanlarına ilişkin gruplar içi t testi uygulanmış, ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Çam ve Tümkaya (2007) tarafından “problemin çözümü konusunda ısrarcı olmak” olarak nitelendirilen bu boyutun sabırlı olmaktan başka inatçılıkla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu boyutta “Bir problem yaşadığımda problem çözüncüye kadar inatla üstüne giderim” (Çam ve Tümkaya, 2007. s. 103) gibi maddeler bulunmaktadır. İnatlaşmak, söz konusu kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar olduğunda çözüm yerine yeni bir sorunun habercisi olabilir. Bu boyutta yer alan hem inatçılık hem sabırlılık bir kişilik özelliği olarak kısa zaman diliminde değişkenlik göstermesi beklenen özellikler değildir. Dolayısıyla ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutunda farkın anlamlı olmaması beklendik bir durumdur, denebilir. Programda hedeflenen en önemli öge öğretmenlere etkili sorun çözme becerisi kazandırılması amacıyla paralel olarak yapıcı sorun çözme alt boyutunda görülen değişimdir. Deney ve kontrol gruplarının yapıcı sorun çözme alt boyutu ön test ve son test varyans analizi sonuçları gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney grubuna verilen eğitimin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak eğitim sonunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, kişilerarası sorun çözme eğitim programının öğretmenlerin sorun çözme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Toplumsallaşma ve yaşama uyum sağlama sürecinin ketleyicilerinden birisi olan kişilerarası sorunlar, etkin başa çıkabilmek için kazanılması gereken bir beceriye işaret etmektedir. Çocukluktan itibaren kazanılması gereken bu beceri öğretmenlik mesleğinin yazılı olmayan kurallarından birisi gibi düşünülebilir. Nitekim hem öğretim sürecinde hem de kişilerarası ilişkiler bağlamında çeşitli sorunlarla karşılaşmak kaçınılmaz bir durumdur. Bu araştırmadaki eğitimde dikkate alınan bilişsel yaklaşımın öğretmenin kendi sorun çözme becerisini geliştirdiği gibi yaklaşımı sayesinde öğrencilere de bu beceriyi kazandırmayı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile “bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme becerisini kazanan bir öğretmen öğrencisine balık vermez, ona balık tutmayı öğretir.” Dolayısıyla öğretmenlere uygulanan bu eğitimin veli ve yöneticiler dâhil tüm eğitim paydaşlarına etkisi olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, iş yaşamında kişilerarası ilişkiler bağlamında sorun çözme konusunda yapılan çalışmaların (Baştürkçü, 2016; Yılmaz, 2015) az sayıda olduğu görülmüş, öğretmenler üzerinde ise bir kaç çalışmaya (Demirtaş & Dönmez, 2008; Nacar, 2010; Pehlivan & Konukman, 2004; Serin, 2006) rastlanmıştır. Bu bakımdan kişilerarası sorun çözme konusunda daha fazla çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yetişkinlerle yapılan diğer tarama çalışmalarında ise etkili sorun çözmenin özgüven (Aslan, 2001), öz yeterlik (Kruger, 1997; Marbouti Ulaş, 2015), sosyal destek (Marbouti Ulaş, 2015), bilişsel esneklik (Güler, 2017; Parlaktaş, 2018), öz denetim (Karataş, 2014), psikolojik uyum (Heppner & Anderson, 1985) ve iletişim (Nacar, 2010) ile ilişkisi ele alınmış ve ilgili değişkenlerin düzeyleri arttıkça etkili sorun çözme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Buna göre bir öğretmenin psikolojik sağlığını etkileyen özellikler ne kadar fazla ise öğrencilere katkısının o kadar fazla olacağı söylenebilir. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda etkili sorun çözme becerisinin psikolojik iyi oluş ve yetkinlik inancı gibi psikolojik değişkenlere etkisi incelenebilir. Bunun yanında demografik açıdan sorun çözme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığı bu çalışmada ele alınmamıştır. Özellikle görev yapılan okul kademesi dikkate alındığında ilkökulda öğretmenler genel olarak öğrencilerin okula uyum, güdülenme eksikliği, ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız yaklaşımı (Karataş & Çakan, 2018) gibi sorunlarla karşılaşmakta, lise öğretmenleri ise öğrencilerin okulda kavga etmesi, dersin işleyişine engel olması, madde kullanımı, öğretmene saygısızlık

ve kesici-yaralayıcı alet bulundurması (Akar, 2006) gibi çözümünü daha zor sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bu farklılaşma dikkate alınarak sağlanması, araştırmacılar için ise gelecek çalışmalarda, görev yapılan okul kademesi açısından öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin ele alınması önerilebilir.

Alanyazında çocukların sorun çözme becerilerini artırmaya yönelik program çalışmaları (Kaan, 2013; Mermer, 2017; Tangül Özcan, 2007) yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yetişkinlere yönelik atılganlık eğitimi (Güneş vd., 2014), iletişim becerileri eğitimi (Çam, 2016) ve bir aile eğitim programının (Akça Koca, 2013) kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştıran deneysel çalışmalar mevcut olmasına rağmen doğrudan “kişilerarası sorun çözme” becerileri eğitim programına rastlanmamıştır. Bu açıdan programın geliştirilerek yaygın hâle getirilebileceği ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan hizmet içi eğitim modüllerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akça-Koca, D. (2013). *Bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Baştürkçü, B. (2016). *İş yaşamında çalışanların duygusal zeka yeterliliklerinin kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. Oğuzkan, 4. baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları* (15. baskı). Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (2016). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(2), 16-27.
- Çam, S. & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (kpçe) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S. & Tümkaya S. (2008). Psikolojik danışma için başvuran ve başvurmayan üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 48-56.
- Çam, S., Tümkaya, S. & Yerlikaya, E. (2011). Kişilerarası problem çözme envanterinin yetişkin örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1), 1703-1721. <http://www.insanbilimleri.com/>
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2012). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Secondary school teachers' perceptions about their problem solving abilities. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 177-198.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory: psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156>
- Erdem, F. & İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış bilimleri*. Beta Yayını.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey Prentice-Hall.

- Güler, B. İ. (2017). *Eylem kimikleme düzeyinin yordanmasında akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güneş, F., Arslan, C. & Eliüşük, A. (2014). Atılganlık eğitiminin üniversite öğrencilerinin kişiler arası problem çözme, algılanan sosyal destek ve atılganlık düzeyleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 456 – 474.
- Heppner, P.P. & Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427. <https://doi.org/10.1007/BF01173090>
- Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem -solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Kaan, S. (2013). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Karataş, M. (2014). *Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karataş, K. & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim – öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>
- Keleş, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğilim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/161/kenc.htm
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543772>
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Eğitim Yayını.
- Marbouti-Ulaş, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study* [Doctoral dissertation]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede 'Sorunlarımızı çözebiliriz oyunu'nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3th ed.). Charles Scribner's Sons.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamı, bilişsel esneklikleri ve sosyal sorun çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Pehlivan, Z. & Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60.
- Pektaş, S. (1988). *Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkilerinin değerlendirilmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(14), 80-88.

- Shure, M. (1992). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program (kindergarten/primary grades)*. Champaign: Research Press
- Tangül-Özcan, C. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri* [Doktora tezi]. GATA.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Yılmaz, E. (2015). *Polislerin kişilerarası problem çözme becerileri, öfke ve öfke ifade tarzları* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Interpersonal problem basically states the difficulties in human relationships. The approach to the problems experienced in schools is a phenomenon that requires systematic and control. Teachers' approach to problems and their efforts to solve them not only affect their personal-social and professional life, but also express a multi-faceted attitude modelled by students. However, each problem requires a different approach according to the situation it is in. The solution of the problems changes according to the type and the complexity of the problem; while some problems require acting logically, some problems require using emotions (Cüceloğlu,2006).

According to Kuzgun (1992), initially, the problem must be defined correctly in order to be successful in problem solving. Correct definition of the problem brings the correct approach (Çınar, Hatunoğlu and Hatunoğlu, 2009, p. 217). The process of problem solving includes some basic steps which must be agreed on reasonably despite its relativity. These steps (Öğülmüş, 2006) are; (1) general orientation or setting the problem, (2) problem definition, (3) generation of alternatives, (4) decision making, (5) implementation and (6) evaluation and verification. Although the methods generated by the researchers of structural approach (Bingham, 2004; Cüceloğlu, 1999; D'Zurilla & Goldfried, 1971; Osborn, 1963) include some differences; the steps that generating alternatives and implementing the best solution show the common features of the researchers in the process of handling the problem.

The methods which can be applied in order to solve the interpersonal problems are not taught as a lesson at school who are under Turkish National Education System (Kenç, 2004), because teachers are not trained in this field in which they can be qualified. That requirement is partially fulfilled with a course named 'Stress Management and Conflict Resolution' in the in-service training modules of Teacher Training and Development General Directory. It is stated that teachers' in-class communication behaviors are effective on students' behaviors and their approach to problems draws attention from the student's point of view. (Pektaş, 1988).

This study consists of a program prepared for teachers to gain the ability to develop effective solutions to interpersonal problems. The programme was generated based on the cognitive problem solving model of Shure and Spivack (1972). The study includes the definition of the problem and its causes, positive and negative thoughts about the problems, communication, being a model, the role of emotions in problem solving and monitoring the problem solving steps. The aim of the research is to test the effectiveness of the Interpersonal Problem Solving Training Program, which was developed based on the cognitive approach, on teachers.

2. METHOD

The research is based on a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group. Experimental and control groups were determined impartially. The experimental group (n=16) and the control group (n=16) consisted of 32 teachers working in two public schools in Ankara. The 5-seance Interpersonal Problem Solving Training Program developed by the researcher was applied to the experimental group in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Any process was not applied to the control group. In the research, Interpersonal Problem Solving Inventory (Çam & Tümkaya, 2007) was used to collect data.

The data obtained from the research analyzed with SPSS 21.0 packet programme. In the sub-dimensions of interpersonal problem solving inventory of the experimental and control groups; an unpaired t test was used to test the difference between the pretest score averages; no meaningful difference was found between the pretest score averages of experimental and control groups except the sub-dimension of

taking responsibility. This finding shows that before the process the groups had similar features in terms of interpersonal problem solving skills.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the analysis of the data, firstly, the interpersonal problem solving inventory pretest t test was applied to the experimental and control groups. The test result shows that the difference between the groups is not significant, in other words, the groups have similar characteristics. The results of the pretest-posttest and intragroup t test were evaluated for the second process in the experimental group; except for the insistent patient approach sub-dimension, the difference between the score averages of the other sub-dimensions is found meaningful. Finally, the pretest–posttest scores of “constructive problem solving” dimension is compared in the experimental and control group. It is clear that the scores of the experiment group have gone up to 61.25 from 53.62 and the scores of the control group have gone up to 54.37 from 53.31. Split plot ANOVA analysis was implemented in order to measure the meaningfulness of the difference between these two measurements. Test results $[F(1,30)=84.246 p<.001]$ show that there is a meaningful difference in favor of the experimental group on the experimental and control groups, namely the applied training has been influential on the experimental group. The findings obtained from the analysis at the end of the training show that interpersonal problem solving training programme has contributed to the problem solving skills of teachers. It is thought that the programme can be developed and generalized and it can be employed in the in-service training modules generated by Teacher Training and Development General Directorate.