



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM
ÇÖZME VE SOSYAL BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Şeref AKPINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
ŞUBAT – 2014**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME
VE SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Danışman: Doç. Dr. İbrahim KIR

Şeref AKPINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
ŞUBAT - 2014**

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME VE
SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Şeref AKPINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

**Bu Tez / /2014 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.**

**Doç. Dr. İbrahim KIR
DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN
ÜYE**

**Doç. Dr. M. Suat BAL
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Murat KARABULUT
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME VE
SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

ŞEREF AKPINAR

DANIŞMAN : Doç. Dr. İbrahim KIR

Yıl : 2014, Sayfa: 91+11

Jüri : Doç. Dr. İbrahim KIR (Başkan)
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)
: Doç. Dr. M. Suat BAL (Üye)

Bu araştırmada, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayı öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerileri tespit edilerek, bazı değişkenlere göre bunların farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 539 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 269 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyini belirlemek için 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilen ve 1989 yılında Yüksel tarafından Türkçeye uyarlanan " Sosyal Beceri Envanteri (Kendini Tanımlama Envanteri), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini belirlemek için 1982 yılında Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen ve 1993 yılında Şahin, Şahin ve Peterson tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme

Envanteri" ve katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 17.0 programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, baba eğitim durumu, ailelerinin aylık gelir durumu ve ailelerinin yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; yaş, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinde; cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim programı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annelerinin mesleği, babalarının mesleği ve ailelerinin aylık gelir durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının sosyal becerilerinde; yaş, öğrenim gördüğü program, ailelerinin yaşadığı yerleşim yeri ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sosyal Beceri, Problem Çözme Becerisi, Öğretmen Adayı.

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
UNIVERSITY OF KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM

ABSTRACT

MA THESIS

THE INVESTIGATION OF THE PROBLEM
SOLVING AND SOCIAL SKILLS OF TEACHER
CANDIDATES

ŞEREF AKPINAR

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İbrahim KIR

Year : 2014, Pages: 91+11

Jury : Assoc. Prof. Dr. İbrahim KIR (Chairperson)
: Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Member)
: Assoc. Prof. Dr. M. Suat BAL (Member)

The aim of this study is to identify the problem solving and social skill of the teacher candidate students who are studying at the University of Kahramanmaraş Sütçü İmam and to demonstrate the difference if there are any according to some variables. It is in descriptive character and in this study relational screening model is used.

The work stage of this research formed from 539 teacher candidate students who are studying at the University of Kahramanmaraş Sütçü İmam in the 2011-2012 educational year.

The sampling of this research formed from 269 teacher candidate students who are studying at the University of Kahramanmaraş Sütçü İmam in the 2011-2012 educational year.

The technique that we used to collect the data for identifying the level of candidate teachers' social skill level is Social Skills Inventory Test (Self Identifying Test) which was found by Riggio and was adjusted into turkish by Yüksel in 1986; for identifying theproblem solving skills of candidate teachers we used Problem Solving Inventory which was improved by Heppner and Peterson in 1982 and was adjusted into turkish by Peterson and Şahin in 1993 and for identifying the personal characteristic of participants we used the Personal Information Form which was improved by researcher. The statistical analysis of the datas was done with SPSS 17.0 programme.

According to the result of the research in the problem solving skills of candidates; there weren't any meaningful differences as regard to variables as gender, the secondary school that the candidate graduated from, the educational status of father, parents, parents' monthly income and the place where parents live. AT the same time in the problem solving skills of candidates differentiation in high level was noticed as regard to variables as age, the programme that the candidate is studying, the educational status of the mother, mothers' job, fathers' job, and the place where the candidate live while studying. On the other hand in the social skills of candidates; there weren't any meaningful differences as regard to variables as gender, age, the secondary school that the candidate graduated from, the educational status of their father, the educational status of their mother, parents' job, parents' monthly income. At the same time in the problem social skills of candidates differentiation in high level was noticed as regard to variables as the age, the programme that the candidate is studying, mothers' job, fathers' job, the hometown of parents and the place where the candidate live while studying.

Key Words: Education, Social Skill, Problem Solving Skill, Candidate Teacher

ÖN SÖZ

Değişimin hızla yaşandığı günümüz dünyasında çoğu birey sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları çözememekte ya da çözmekte sıkıntılar yaşamaktadır. Ayrıca bireylerin karşılaştıkları sorunların bir kısmı da duygu, düşünce ve isteklerini anlatamama ya da tam istenildiği şekilde iletememekten kaynaklanmaktadır. Bireylerin tüm bu sorunların üstesinden gelebilmesi için bir takım becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilere kısaca “Problem Çözme Becerisi” ve “Sosyal Beceri” denilmektedir. Bireylere bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi şüphesiz en iyi şekilde eğitimle sağlanmaktadır. Çağdaş eğitimin de amacı her yönüyle güçlü ve gelişmiş, sosyal açıdan uyumlu, kendisiyle ve çevresiyle barışık, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen sağlıklı kişiler yetiştirmektir. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve sosyal beceri sergilemeleri sağlıklı kişilik yapısının oluşumu için önem arz etmektedir. Bu durum özellikle de eğitimcilerin üzerine düşen sorumlulukları artırmaktadır. Eğitimcilerin yetiştirdiği nesillerin gelecek yıllarda ortaya koyacakları yetkinlikler, bireysel ve toplumsal sorunlarının çözümünde ayrıca kişilerarası sosyal iletişimlerde önemli katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri incelenip yorumlanarak yapılabilecek çalışmalara bilimsel bir temel olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden ve yapıcı eleştirileri ile araştırmama olumlu katkılarda bulunan tez danışmanım hocam Sayın Doç. Dr. İbrahim KIR’ a, çalışmam sırasında öneri ve yardımlarda bulunan hocam Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN’ a, araştırmanın veri analiz kısmında bana yardımcı olan amcam Yrd. Doç. Dr. Selahattin AKPINAR’a, araştırma boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen pek değerli meslektaşlarım ve dostlarıma, her zaman yanımda bulunan ve dualarını eksik etmeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Şeref AKPINAR
Şubat - 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	IX
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar.....	3
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	5
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	15
3.1. Problem Çözme Becerisi.....	15
3.1.1. Problem.....	15
3.1.2. Problem Çözme.....	16
3.1.2.1.Eğitimde Problem Çözme.....	17
3.1.2.2.Problem Çözme Aşamaları.....	17
3.1.3.Problem Çözme Becerisi.....	18
3.1.4.Problem Çözme Modelleri.....	20
3.1.4.1. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli.....	20
3.1.4.2. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	20
3.1.4.3. Thorndike'ın Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli.....	21
3.1.4.4. Bandura'nın Kendine Yeterlik Modeli.....	21
3.1.4.5. Bilgi İşlem Modeli.....	21
3.1.4.6. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli.....	21
3.1.4.7. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli.....	22
3.1.5. Problem Çözme Yöntemleri.....	22
3.1.5.1. Beyin Fırtınası.....	22
3.1.5.2. Po Tekniği.....	23
3.1.5.3. Delphi Tekniği.....	23
3.1.5.4. Benzetme (Sinektir) Tekniği.....	23
3.1.5.5. Yuvarlak Masa Tekniği.....	23
3.1.5.6. Düşünme Şapkası Tekniği.....	24
3.1.5.7. 5N ve 1K Tekniği.....	24
3.1.5.8. Problemin Resmini Çizme Tekniği.....	24
3.1.5.9. Simülasyon Tekniği.....	25
3.1.5.10. Matriks Tekniği.....	25
3.1.5.11. Artı-Eksi-İlginç (AEİ) Tekniği.....	25
3.1.5.12. Kontrol Listeleri Tekniği.....	25
3.2. Sosyal Beceri.....	26
3.2.1. Beceri Nedir.....	26
3.2.2. Becerinin Kazanılması.....	26
3.2.3. Sosyal Beceri.....	27

3.2.4 Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar.....	28
3.2.4.1 Sosyal Yeterlilik.....	28
3.2.4.2. Atılganlık.....	28
3.2.4.3 Sosyal Anksiyete.....	29
3.2.4.4. Sosyal Gelişim.....	29
3.2.4.5. Sosyal Beceri Eksikliği.....	29
3.2.4.6. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması.....	30
3.2.4.7. Sosyal Becerilerin Özellikleri.....	31
3.2.4.8. Sosyal Becerinin Boyutları.....	32
3.2.4.8.(1). Duyuşsal Anlatımcılık.....	32
3.2.4.8.(2). Duyuşsal Duyarlılık.....	32
3.2.4.8.(3). Duyuşsal Kontrol.....	32
3.2.4.8.(4). Sözel Anlatımcılık.....	33
3.2.4.8.(5). Sosyal Duyarlılık.....	33
3.2.4.8.(6). Sosyal Kontrol.....	33
3.3. Problem Çözme ve Sosyal Beceri.....	34
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	35
4.1. Araştırmanın Modeli.....	35
4.2. Evren ve Örneklem.....	35
4.3. Veri Toplama Araçları.....	35
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
4.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	36
4.3.3. Sosyal Beceri Envanteri (SBE).....	36
4.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	37
5. BULGULAR VE YORUM.....	39
5.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	39
5.2. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular.....	42
5.3. Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Bulgular.....	61
6. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	76
KAYNAKLAR.....	84
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
BÖTE	: Bilişim ve Teknoloji Öğretmenliği
FTÖ	: Fen ve Teknoloji Öğretmenliği
İMÖ	: İlköğretim Matematik Öğretmenliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBE	: Sosyal Beceri Envanteri
SÖ	: Sınıf Öğretmenliği
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
vd	: ve diğerleri

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1.	Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Alanlarda Problem Çözme.....	39
Tablo 5.1.	Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Dağılımları.....	39
Tablo 5.2.	Öğretmen Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımları.....	39
Tablo 5.3.	Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Ortaöğretim Programlarına Göre Dağılımları.....	39
Tablo 5.4.	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Programa Göre Dağılımları.....	39
Tablo 5.5.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	40
Tablo 5.6.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	40
Tablo 5.7.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Dağılımları.....	40
Tablo 5.8.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslek Gruplarına Göre Dağılımları.....	41
Tablo 5.9.	Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....	41
Tablo 5.10.	Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Yerlere Göre Dağılımları.....	41
Tablo 5.11.	Öğretmen Adaylarının Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları.....	42
Tablo 5.12.	Öğretmen Adaylarının Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait \bar{X} ve Ss Değerlerine İlişkin Sonuçları.....	42
Tablo 5.13.	Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi ve Toplam Puanına İlişkin t-testi Sonuçları.....	43
Tablo 5.14.	Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	44
Tablo 5.15.	Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Orta Öğretim Programı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	45
Tablo 5.16.	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin F- testi Sonuçları.....	46
Tablo 5.17.	Öğretmen Adaylarının Aceleci Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	47
Tablo 5.18.	Öğretmen Adaylarının Düşünen Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Dunnett's C Testi Sonuçları.....	48

Tablo 5.19.	Öğretmen Adaylarının Kaçınan Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	49
Tablo 5.20.	Öğretmen Adaylarının Değerlendirici Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5.21.	Öğretmen Adaylarının Kendine Güvenli Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5.22.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	53
Tablo 5.23.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.24.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 5.25.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 5.26.	Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5.27.	Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.38.	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin F- testi Sonuçları.....	61
Tablo 5.29.	Öğretmen Adaylarının Kaçınan Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.30.	Araştırmacıların Sosyal Becerilerinin Alt Boyutlarıyla Toplam Puanına İlişkin Sonuçları.....	62
Tablo 5.31.	Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t- testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.32.	Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.33.	Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Orta Öğretim Programı Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi	65

	Sonuçları.....	
Tablo 5.34.	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin F-testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.35.	Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Duyarlılık Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.36.	Öğretmen Adaylarının Sosyal Anlatımcılık Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi sonuçları.....	68
Tablo 5.37.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.38.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.39.	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Meslek Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.40.	Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslek Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 5.41.	Öğretmen Adaylarının Aylık Gelir Durumu Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.42.	Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Yerleşim Birimi Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.43.	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görürken Kaldığı Yer Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin F-testi Sonuçları.....	75
Tablo 5.44.	Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Duyarlılık Becerilerinin Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	76

1.GİRİŞ

Sosyal beceri, bireyin toplum tarafından beklenen görevleri yerine getirebilmeleri için, sergilenmesi gereken belirli davranışlardır. Bazı insanlar bu beceriyi göstermede sorunlar yaşamakta ve problemlerle karşılaşmaktadır.

Sosyal becerilerde yetersiz olan kişiler diğer insanlarla karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurmakta zorluk çekerler, duygusal davranışsal alanlarda sıkıntı yaşarlar, okul ve meslek hayatlarında farklı sorunlarla yüzleirler. Kişilerin karşılaştığı bu olumsuzlukları giderebilmek için sosyal beceri düzeyleri arttırılıp, toplumla bütünleşmeleri sağlanmalıdır. Bu yüzden sosyal beceriler toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerilerindendir.

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, bu değişiklikler toplum yaşamını da etkilemektedir. Bu gelişmeler değişim süreci içerisinde kişiler arası ilişkilere de yansımaktadır. İnsan, ancak başka insanlarla ilişkileri ile var olabilen toplumsal bir varlıktır. İnsanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği, toplumsal yaşamının temelini oluşturmaktadır. Kişiler arası ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durumda insanların çevresi ile olan ilişkilerine etki etmektedir. İnsanlar çevresi ile ilişki kurma ve bu ilişkileri de geliştirme eğilimi içerisindedir. Dolayısıyla insanlar sosyal ilişkiler kurarak çevresi ile etkileşim içerisinde bulunurlar. İnsanların bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri yeterince sosyal beceriler kazanmalarıyla mümkün olabilmektedir. Kazanılan sosyal beceriler insan ilişkilerinde duygusal, sosyal ve davranışsal uyum alanında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu unsurlar insan ilişkilerinde yani sosyal ilişkilerde önem arz etmektedir (Akpınar, 2010: 1).

İnsanların başarılı ve doyurucu ilişkiler kurabilmeleri için iyi iletişim kurabilme becerileri edinmeleri gerekmektedir (Özçep, 2007: 2). Sosyal becerilere sahip olma, farklı sosyal rolleri yerine getirme ve etkili iletişim gibi alanlardaki yetenekler, birey üzerinde olumlu bir sosyal imaja önderlik eder (Bandura, 1977: 191). Bu alanda sosyal becerilere sahip olan birey sosyal olarak etkindir, bu durum sosyal statülerinin artmasına neden olur ve bireyin kendisine olan güvenini arttırır. Sosyal beceriye sahip bireyler sosyal ilişkilerde güvenlidirler. Çünkü bu bireyler sosyal statülerindeki başarılarını dışsal nedenlerden çok içsel nedenlere yüklemişlerdir (Riggio vd.,1991).

Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanında ruh sağlığı onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğu için sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı açısından önemlidir. Sosyal beceriler, başkalarıyla başarılı etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır. Sosyal beceriler davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişiler arası bir nitelik taşırlar; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır; iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir; tekrarlanabilir ve belirlenebilir. Kişiler arası ilişkiler başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı, 2008: 25).

Problem çözme, her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerden biridir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü insan, çevresi ve sorumluluklarıyla kendi gücü çerçevesinde uğraşmak durumundadır ve çevresine uyum yaparken pek çok yeni yollar bulmak zorundadır (Fidan, 1985: 170).

Problem çözme becerisi bireyin iş yaşamında önemli bir beceridir. Çünkü birey iş yaşamında problemleri durumun farkına vararak ve yapılması gerekeni ivedi bir şekilde yapması gerekmektedir.

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal şöyle sıralamaktadır: Bu kişiler; yenilikçidir, tercih ve kararlarını açıkça belirtir, sorumluluk duygusuna sahiptir, esnek düşünür, cesaretli ve maceracıdır, farklı fikirler ortaya koyar, kendine güvenir, ilgi alanları geniştir, mantıklıdır ve nesnel davranır, rahat ve duygusaldır, etkin ve enerji doludur, yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir. Bu nedenlerden dolayı; problem çözme becerisi her insanın hayatını başarılı bir şekilde devam ettirebilmesi için gerekli özelliklerden biri olarak bilinmektedir (Germi, 2006: 8).

Öğretmenlerin buldukları okul ortamında karşılaşacakları problemleri çözmeleri bireysel ve örgütsel olarak amaçlarına ulaşması açısından son derece önemlidir. Toplum ve aile hayatı bakımından öğretmenlerin problem çözmedeki becerileri; sorunlara bakış açısı, empati yapabilmesi ve sorunlara çabuk, kati ve pozitif çözüm yolları bulup uygulayabilmesi çok önemlidir. Çünkü öğretmenin problem çözme becerisine sahip olması ile olumlu psikolojik bir ortam sağlanabilir. Problem çözme yeterliliği, bireyin yaşamla mücadelesinde, kendini ortaya koymada belirleyicidir. Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme başarısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi dener. Toplumun gelişmesinde problem çözme yetisine sahip bireylerin lokomotif gücü oluşturacağı söylenebilir. Bunun oluşması da kişinin kendi problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirmesine bağlıdır (Güçlü, 2003: 274).

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Türkiye’de çok sayıda birey, kişiler arası ilişki kurmakta sorun yaşamakta ve kendi duygu ve düşüncesini karşı tarafa aktaramamaktadır. Kişiler arası sosyal becerilerde önemli sorunlar yaşayan toplumumuzun bir diğer önemli sorunu da problem çözme becerisi yetersizliğidir. Bu iki becerinin sergilenmesi birbirinden ayrı düşünülemez. Bu becerilerin kazanılması eğitim öğretimle birlikte başlamakta okul yılları ilerledikçe gelişmektedir. Bireyler bu becerileri kazanıp sergileyemediklerinde kendilerinde güvensizlik hissedip, özgüven eksikliği yaşamaktadırlar. Bu olumsuzlukla birlikte kişilerin yaşamla mücadelesi azalmaktadır. Bireylere bu becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlerin yaklaşımlarının önemli rolü olduğu pek çok çalışmada belirtilmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkılarak üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayı öğrencilerinin problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu konunun araştırılmasının yerinde olacağı kararlaştırılmıştır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri saptamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayı öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, öğrenim gördüğü program, öğrenim gördüğü sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kaldığı yer) nedir?

2. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyi nedir?

3. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, cinsiyete, yaşa, mezun olduğu ortaöğretim programına, öğrenim gördüğü programa, öğrenim gördüğü sınıfa, anne

eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, anne mesleğine, baba mesleğine, aile aylık gelir durumuna, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, öğrenim görürken kaldığı yere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyi nedir?

5. Öğretmen adaylarının sosyal becerileri, cinsiyete, yaşa, mezun olduğu ortaöğretim programına, öğrenim gördüğü programa, öğrenim gördüğü sınıfa, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, anne mesleğine, baba mesleğine, aile aylık gelir durumuna, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, öğrenim görürken kaldığı yere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilecek bulguların;

1. Öğretmen adaylarının çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre sosyal becerilerinde ve problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyacağı,
2. Yeni araştırmalara ön fikir oluşturabileceği,
3. Öğretmen adaylarının sosyal beceri ve problem çözme becerilerine yol göstereceği,
4. Öğretmen adaylarının sosyal becerilerinde ve problem çözme becerilerinde yaşanan sorunların belirlenmesine ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada:

1. ‘Problem Çözme’ ve ‘Sosyal Beceri’ ölçekleri, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ve sosyal becerilerini belirlemede güvenli ve geçerlidir.
2. Örneklem evreni temsil niteliğine sahiptir.
3. Öğretmen adayları veri toplama araçlarına içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki hususlarla sınırlıdır:

1. Öğretmenlerin adaylarının sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi konusunda,
2. Araştırma 2011–2012 Öğretim Yılıyla,
3. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen aday öğrencileriyle,
4. Ayrıca araştırma “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi” ölçeğinin ölçtüğü durumlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Ertürk (1974) “eğitimi, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Sosyal Beceri: Bacanlı (2001) sosyal beceriyi, bireyin diğer insanlarla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasını sağlayan davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Problem Çözme Becerisi: Başaran (2005) problem çözme becerisini, “insanın yetenekleri ile çevre koşullarını uygun bir şekilde birleştirerek, amacına ulaşmasını durduran engeli kaldırmasıdır” şeklinde tanımlarken, Güçlü (2003) “ bireyin birey olma ve çevresi ile baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen adayı: MEB (1998) öğretmen adayını, öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisi olarak tanımlamaktadır.

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemiyle ilgili olarak ulaşılabilen literatür çerçevesinde yurtiçindeki ve yurtdışındaki araştırmaların bulguları yer almaktadır.

Problem Çözme İle İlgili Yurt İçerisinde Yapılan Çalışmalar

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre Problem Çözme Envanteri puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çam (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. Programın başlangıcında ve sonucunda 68 öğretmen adayının problem çözme becerisi ağırları PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçlar, ilk ölçüm ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana, daha önce ya da halı hazırda öğretmenlik yapıp yapmadıklarına, mezun ya da hala öğrenci olmalarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca bu değişkenler ile ölçüm etkileşiminin, problem çözme algısı üzerinde anlamlı etkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Basmacı (1998) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezi, ebeveynlerinin öğrenim durumları, sayısal, sözel ve özel yetenek puanlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Arslan (2001) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversite ve okudukları bölüm değişkenlerinin, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından, mezun oldukları lise değişkenlerinin düşünen, kaçınan ve kendine güvenli yaklaşım açısından, okuldaki sınıf değişkenliklerinin aceleci, düşünen, kendine güvenli, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Korkut (2002), lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırmış; cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin problemlerini konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu gibi değişkenlerin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığını bulmuştur.

Güçlü (2003) araştırmasında, lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs/seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs/seminer katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıların yüksek ve genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulunmuştur. Müdürlerin algıları arasında yaş, mezun oldukları okul, meslekteki kıdemleri ve yönetimle ilgili kurs veya seminere katılma

sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, branşlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Ülger (2003), tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeteneklerinin Liderlik Davranışları İle İlişkisi” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamasından bir farklılaşma bulunamamıştır. PÇE alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlarda aranılan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görev yapılan okul türünde, PÇE toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullara göre daha belirgin problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şahin ve Özbay (2003) yaptıkları çalışmada, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında yardım arama davranışları ile annenin eğitim düzeyinin ilişkisi olduğu bulunmuştur. Annenin eğitim seviyesi düştükçe yardım arama davranışlarının azaldığı, kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimleri olanların yardım arama davranışlarının daha da az olduğu belirtilmiştir. Problem alanlarından kişiler arası ilişkilerde ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri algılama düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ölçekten alınan toplam puanlar bakımından branş ve cinsiyet arasında gruplar arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Alt faktörlerden acele yaklaşımı ve kaçınan yaklaşım açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisi algılama yönünden toplam puan bakımından, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tunca (2004), meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Sonuçta, duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında olumsuz ve zayıf bir ilişki olduğu ve meslek lisesi öğretmenlerinin problemle karşılaştıklarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca, Tunca, çalışmasında, problem çözme becerisinin cinsiyete bağlı olmadığını fakat yaşa ve kıdeme göre problem çözme becerisinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Akandere ve diğerleri (2005) tarafından, “Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılık bulunamamıştır. Spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin problem çözme puanları arasında önemli bir farklılık görünmemiştir. Spor Yapmayan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizinde ise spor yapmayan kız öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Spor yapan ve yapmayan erkek öğrencilerin problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öztürk vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, son sınıf öğrencileri problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerilerinin branşlara göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Arın (2006), “ Lise Yöneticilerinin Öğrenim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise yöneticilerinin genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, problem çözme becerisi ile öğretim liderliği davranışlarının genel olarak uyum gösterdiği; problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve seminer/kurs sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çilingir (2006)’in yaptığı araştırmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir.

Güler (2006), İstanbul ili Avrupa Yakası Fatih ilçesinde ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında; öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmeye yaratıcı oldukları sonucu bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, mesleki kıdem ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemektir. Elde edilen sonuçlar kısaca şunlardır; Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok “değerlendirici”, “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenli” yaklaşımları en az da “kaçıngan” ve “aceleci” yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Kösterelioğlu (2007), “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir.

Türkçapar (2007) tarafından, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Strese Karşı Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması adı altında bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Beden eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin stres toplam puanları

ile cinsiyet, sınıf düzeyleri, aylık gelir, sosyal çevre ve boş zaman faaliyetleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin stres toplam puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyleri aylık gelir değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin stres toplam puanları ile sosyal çevre ve boş zaman faaliyetleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Beden eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile stres toplam puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çağlayan (2007) yaptığı çalışmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, Öğrencilerin yarıdan fazlasının görsel, Dörtte birinin bedensel ve dörtte birinin de işitsel öğrenme biçimine sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarından alt boyut puan ortalamasının sınıf değişkenlerine göre; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, alt boyut puan ortalamaları ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre; kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamasının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamasının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamasının öğrenme biçimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Eves (2008) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin problem çözme ve iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2008)'in yaptığı çalışma üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin, puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal puanla üniversiteye girmiş olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sözel puanla üniversiteyi kazanmış olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Eşit Ağırlık puanla üniversiteye girmeye hak kazanmış birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri farkı anlamlıdır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

Polat (2008)'in çalışmasında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre "problem çözme becerileri" arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile

cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Doğan (2009)'ın araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelemektir. Sonuç olarak; duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Arslan (2009)'ın yaptığı araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda erkek lise öğrencilerinin kaçınan yaklaşım, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları kızlardan, kızların probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları ise erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ertürkler (2009)'ın araştırmasının amacı, müzikle gevşeme teknikleri kullanılarak verilen problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında elde edilen öğretmen görüşlerine göre müzikle gevşeme teknikleri kullanarak problem çözme eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde, öğretmenlerin gevşeme ve problem çözme tekniklerini kullanması ile geniş kazanımlara ulaşılması mümkündür.

Tavlı (2009) tarafından yapılan çalışmada, lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı, problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin artmasıyla kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı ifade edilebilir.

Problem Çözme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Heppner ve Petersen (1982), karar verme stratejileri konusunda yaptıkları çalışmada kendilerini olumlu olarak değerlendiren, etkili problem çözme yöntemini benimseyen kişilerin, kendi yeteneklerine şans, rastlantı gibi dışsal faktörlerden daha çok güvendiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bağımlı karar verme stilini kullanan kişilerin, problem çözme beceri algılarının daha olumsuz, özgüvenlerinin, içsel kontrollerinin daha düşük ve sorumluluktan kaçma eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Elliot ve Godshall (1991), Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında bağlantıları incelemiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Elliot ve Henrick (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanması konulu araştırmasını üniversite öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda, problem çözenin yaklaşma-kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma-kaçınma boyutunda kendilerine etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Higgins (1997), bir yıllık sistematik eğitimin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ile ilgili tutum, inanışları ve problem çözme yetenekleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İki altıncı sınıf ve dört yedinci sınıf öğretmeni ile onların öğrencilerinin katıldığı çalışmada toplam 18 öğrenci yer almıştır. Dokuzu eğitim alan diğer dokuzu ise diğer gruptan olan bu öğrencilere matematik ve problem çözme ile ilgili algılarını yoklayan sorular ve dört tane rutin olmayan problem yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitim alan öğrenciler problem çözme derslerini beyinlerini kullanmak ve düşünmek için bir fırsat olarak düşündüklerini belirterek olumlu yönde bir tutum kazandıklarını göstermişlerdir.

Pugalee (2001) yaptığı araştırmasında, öğrencilerin matematiksel problem çözme süreçleri ile ilgili yazıların nasıl çözdüğünün farkında olma davranışı gösterip göstermediğini ve gösterilen davranışların türlerinin ne olduğunu incelemiştir. 20 lise öğrencisine 6 problem vererek, öğrencilerin bu problemleri çözerek akıllarına gelen her şeyi not etmeleri istenmiş, yazıların analizinde öğrencilerin problem çözme aşamalarına uygun ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

Mitchell (2001)'in yaptığı çalışmanın amacı, durum temelli eğitimle geleneksel ders temelli eğitimin stajyer beden eğitimi öğretmenleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Sonuç olarak; problem çözme becerisi sonuçları durum temelli eğitim katılımcılarının ders temelli eğitim katılımcılarına üstün gelecek şekilde fark gösterdiklerini ortaya koymuştur.

D'Zurilla vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda üniversite öğrencilerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının davranışı ile anlamlı ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin probleme daha az olumlu yaklaştıkları, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım gösterdikleri ve problemde kaçınma davranışını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

Jaffee (2004)'in çalışmasında, madde bağımlısı ergenlerin problem çözme becerileri ve kişilikleri incelenmiştir. Öğrencilerin uyuşturucu kullanımı, problem çözme becerileri ve kişilikleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Von Kampen (2004) tarafından yapılan çalışmada, çalışma yerlerindeki problem çözme davranışlarının ölçülmesinde, bilişsel beceri ve kişilik özelliklerinin katkısı incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre; öğrencilerin sosyallik, sorumluluk, hoşgörü, dışa dönüklük ve uyarlık özellikleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Cooper (2010)'in yaptığı çalışmada, öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltacak ve akademik performansını artıracak stratejiler araştırılmıştır. Ayrıca çalışma adolesan dönem boyunca rasyonel problem çözme becerileri ile agresive davranış tepkileri arasındaki ilişkiyi de değerlendirmektedir. Çalışma bu ilişkiyi cinsiyet, etnik köken akademik başarı ve okul atmosferiyle birlikte ele alarak incelemektedir. Sonuçlar; sadece rasyonel problem çözme becerilerine sahip olmanın davranışın iyileşmesine yardımcı olmadığını göstermiştir.

Hackney (2010) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, ortaokul ileri sınıf öğrencilerinin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözmeyi artıran öğretimsel stratejilerin öğretmenler tarafından kullanımı ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili algılarını tespit etmektir. Sonuçlar yaratıcı problem çözme becerilerinin sosyal içerikli konularda yer

almasının sosyal içerikli çalışmaları daha da olumsuzlaştırdığını fakat bu konularda öğrenmeyi ise daha da iyileştirdiğini göstermektedir.

Sosyal Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yüksek (1997) üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. 1995–1996 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden otuz üçü deney, otuz üçü kontrol olmak üzere toplam altmış altı kişiyle çalışmasını tamamlamıştır. Deney grubu dokuz haftalık bir eğitimden geçirilerek veriler incelenmiş, ölçümler için tek faktör üzerinde iki boyutlu varyans uygulanmıştır. Analizler sonucunda genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bir alt boyutu olarak “duygusal duyarlılık” düzeyi olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmakla birlikte; uygulanan eğitim duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol gibi sosyal becerilerin alt boyutlarında etkin olmadığı belirlenmiştir.

Şahin (1999), yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, 1997–1998 öğrenim yılında Ankara il merkezinde Anadolu Liselerine devam eden 215 yurt dışı yaşantısı geçiren öğrenci ile yurt dışı yaşantısı geçirmemiş 240 olmak üzere toplam 455 öğrenci ile yapılmıştır. Analizler sonucunda yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Uzamaz (2000), sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişiler arası ilişki düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir.

Balcı ve Kalkan (2001), üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyi ile utangaçlık düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, sosyal beceri düzeyi ile üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ancak, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt boyutları ile utangaçlık arasında önemli bir kolerasyon olduğu saptanmıştır.

Deniz (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve sosyal beceri düzeyleri, baskın ben durumları, cinsiyet ve üniversiteye giriş puan türlerine göre ele almıştır. Sosyal beceri düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülmüş, sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Altunbaş (2002), yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, ikamet durumu, sosyal etkinliklere katılma durumu ve sosyal beceri düzeylerine göre sosyal destek algı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek sosyal beceriye sahip olan öğrencilerin düşük ve orta düzey sosyal beceriye sahip olan öğrencilere göre aileden ve arkadaşlarından daha fazla sosyal destek aldıkları bulunmuştur.

Deniz ve Hamarta (2003), yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve bağlanma stillerinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeylerindeki etkileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin sosyal beceri, duyuşsal duyarlılık ve duyuşsal kontrol alt boyutlarında bağlanma stillerinin anlamlı düzeyde etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Kara (2003), öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin; yaş, cinsiyet,

öğretim derecesi, kıdem, okuttukları sınıf düzeyi, devlet okulu veya özel okulda çalışma durumları değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermediği, öğrencilerin algılamalarına göre sahip oldukları beceriler ise; yaş, cinsiyet, devlet okulu veya özel okula gitme durumları, anne ve baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Avşar (2004), yapmış olduğu çalışmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ve kıdem bakımından sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin her hangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket ede, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam yorumlayabilen, başka bireyler tarafından duyuşsal olarak çabuk etkilenen bir sosyal beceriye sahip olurken, duygularını gizleyebilme konusunda çok fazla yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Genç (2005), 2003–2004 öğretim yılında Erzurum il merkezinde 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen üzerinde ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterdiği, branşlara göre ise değişiklik göstermediği, bunun yanında ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin kazandırılmamasının sebeplerinde öğretmenlere göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Çilingir (2006) tarihinde, fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması, konulu çalışmasında; fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı Duyuşsal Anlatıcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatıcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Fakat lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir.

Kalafat (2006) tarafından, üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, yapılan çalışmada; beden memnuniyetinin genel olarak erkeklerde kızlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Kızların ise genel sosyal beceri düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Sadece duyuşsal kontrol sosyal beceri alt ölçeğinde yer alan özellikleri bakımından erkekler, kızlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Tekin vd. (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre sosyal beceri yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlere göre sosyal beceri düzeyleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı, fakat aritmetik ortalamalara bakıldığında; bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kıdem düzeylerine bakıldığında ise kıdemli öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Seven ve Yoldaş (2007), yapmış oldukları araştırmada, Buca Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin sosyal beceri toplam puanı erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Mezun olunan okul, anne ve babanın öğrenim durumu, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerle öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Avşar ve Öztürk (2007) tarafından “Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada; Cinsiyet değişkenine göre envanterin tümünden alınan puanlar ile duyuşsal anlatımcılık duyuşsal duyarlılıktan alınan puanlarda kız öğrencilerin; duyuşsal kontrolden alınan puanlarda ise erkek öğrencilerin; mezun olunan lise değişkenine göre duyuşsal kontrol alt ölçeğinde meslek liselerinden mezun öğrencilerin, mezun olunan alan türüne göre duyuşsal duyarlılıkta sayısal alandan mezun olan öğrencilerin; yaşamlarında ilk 10 yılı geçirdikleri göre sosyal kontrolde şehirde geçirenler ilçede geçirenlerden, ilçede geçirenlerin ise köyde geçirenlerden daha yüksek sosyal beceri puanı elde ettikleri görülmüştür.

Özçep (2007) tarihinde, İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması, konulu çalışmada; Beden eğitimi ve Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri branş değişkenine göre, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık ve toplamda istatistiksel anlamda fark gösterirken, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol değişkenine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Çetin (2009) tarafından, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi, konulu çalışmada; karar verme stilleri alt boyutları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim merkezleri arasında; sosyal beceri alt boyutu ve toplam puanları ile öğrencilerin, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, spor yapma düzeyi, öğrenimleri sırasında barındıkları yer ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezi arasında; stresle başa çıkma stilleri alt boyutları ve toplam puanı ile öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenimleri sırasında barındıkları yer, yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim merkezi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Riggio vd. (1988), 171 denek üzerinde yaptıkları araştırmalarında deneklere Sosyal Beceri Envanteri ve üç tür empati ölçeği kullanmışlar, empati ölçümleri ile Sosyal Beceri Envanteri ölçümleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, sosyal yeterlik ve iş birliği boyutları ölçülmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışadönüklük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili iken işbirliği ile mutluluk arasında olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Eisenberg vd. (1993) okul öncesi çocuklarının duygusallık (yoğunluk ve olumsuz duygu) ve düzenleme (baş çıkma ve üzerinde durma) boyutları ile sosyal beceri arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. İnceleme sonucundaki okuldaki öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede, yapıcı baş çıkma becerisinin ve kontrolü elinde tutmanın erkek öğrencilerin sosyal becerileri ile olumlu ilişkili olduğu, kaçma davranışı ve duygusal yoğunluğun ise hem kız hem de erkek öğrencilerin sosyal becerileri ile olumsuz yönde ilişkileri olduğu görülmüştür.

Sergin (1994) yapmış olduğu çalışmada, gençler ve yaşlılar arasındaki sosyal beceri ve psikolojik problemleri incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşlıların gençlerle

karşılaştırılabilir oranda sosyal beceri sergilediği görülmüştür. Yani yaşlılarla gençlerin sosyal beceri arasında anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Lane (1999), yaptığı araştırmada akademik ve sosyal beceri eğitiminin akademik performansı ve sosyal yetkinliği arttırması ve problem davranışları azaltması üzerindeki etkisini incelemiş, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği ayrıca öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerine katkısı olduğu sonucuna varmıştır.

Eliot vd. (2001), çalışmalarında sosyal becerilerin bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve okul ortamında özellikle bireylerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişler, sosyal beceriler, akademik başarı ve sosyal destek arasında önemli ilişkiler bulunduğu ve ilköğretim ile lise öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalarda bu üç faktör arasındaki ilişkinin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini sonucuna varmışlardır.

Sergin (2001), üniversite öğrencilerinin sosyal beceriler ve olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkileri incelemek için yapmış olduğu çalışmada; sosyal becerilerle olumsuz yaşam olayları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal beceri düzeyleri düşük olan bireylerin daha fazla olumsuz olaylar yaşadıkları sonucuna varmıştır.

Kolb ve Hanley-Maxwell (2003), araştırmalarında ailelerin kendi çocukları üzerinde önemli gördükleri sosyal becerilerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmışlar, aileler arasında akademik başarının önemli, olduğu görüşüne varmışlar, ayrıca ailelerin çocuklarından kişiler arası iletişim becerisi ve ahlak gelişimi (huy, empati ve motivasyon) alanlarında beceri geliştirmeleri istedikleri sonucuna varmışlardır.

Anderson vd. (2004), 85 kadın üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin kadınların özel veya genel ortamlarda kendilerini ifade etme veya kendilerini açma üzerindeki etkisini incelemişler, araştırma sonucunda yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip kadınların kişiler arası ilişkilerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve daha çok kendilerini açma davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır.

Huprich vd. (2004), bireylerin Sosyal Beceri Düzeylerinin kişiler arası bağıllık ve depresyon riski arasındaki ilişki derecesini belirlemeye dönük olarak yaptıkları araştırmada bağımlı kişilik özellikleri gösteren bireylerde bağımlılık ve depresyon riskinin arttığı ve sosyal beceri düzeylerinde azalma görüldüğü tespit edilmiştir.

Banjou (2004), ortaokulda beden eğitimine katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin; cinsiyetlerine, sınıflarına ve uyumlarına göre analizi adlı çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerine güven duymaları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerini sürdürübilme düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Harman vd. (2005), yaşları 11–16 arasında değişen öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada internet kullanımında kendileri farklı ifade eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, benlik saygıları, sosyal kaygı ve saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda internet kullanımı sırasında kendilerini olduğundan farklı gören (Örn. Daha yaşlı) öğrencilerin düşük sosyal beceri düzeyine, düşük benlik saygısına, yüksek kaygı ve saldırganlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Morgeson vd. (2005), çalışmalarında sosyal becerilerin dışa dönüklük, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özellikleri, takım çalışma bilinci ve performans arasındaki ilişkileri incelemişler, çalışma sonucunda sosyal becerilerin dışa dönüklük, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özelliklerinin, takım çalışma bilincinin performans üzerinde etkisi olduğunu saptamışlardır.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın bu kısmında, “öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi amaçlanmış olup, öncelikle bu “problem çözme becerisi” ve “sosyal beceri” kavramlarının tanımlanarak ele alınması gerekli görülmüştür. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde öncelikle problem çözme kavramının tanımı, kapsamı ve önemi incelenecek ve ardından sosyal beceri kavramının tanımı, kapsamı ve önemi ele alınacaktır.

3.1. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisini açıklayabilmek için öncelikle problemin tanımının yapılması, daha sonra problem çözmenin açıklanması ve en son olarak da problem çözme becerisinin ifade edilmesi gerekmektedir.

3.1.1. Problem

Problem kelimesi Latince bir kavram olup, Arapçada “mesele” kavramına karşılık gelirken, günümüz Türkçesinde problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramına karşılık gelmektedir. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde sorun, “düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlamaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak açıklanmıştır (Kayalcı, 2001: 8).

Bingham’a göre (1998), problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin ortaya çıktığı engeldir. Bingham’ın tanımına göre “Problem, bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Bu unsurların tamamıyla bilinmez oluşu, bireyin mevcut problemlere karşı duyarlılığını engeller.” Her çeşit problemde üç temel özellik bulunur.

1. Bireyin kafasında belirlediği bir amacı vardır.
2. Bireyin bu amaca ulaşmasında önüne engeller çıkar.
3. Birey, kendisini amacına ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar (akt. Nacar, 2010: 24).

John Dewey, problemi insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır.

Kısa cümlelerle çeşitli problemler şu şekildedir:

- Hissedilen zorluk,
- Başarıdaki boşluk veya engel,
- Bilinçli bir safhadaki hoşnutsuzluk
- Biraz zorlama ve çözümlenebilecek istenmeyen bir durum (Mert, 1997: 9).

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit ve karmaşık olabilir. Duyusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirlerinin içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu, 2004). İnsanların gündelik yaşamda karşılaştıkları problemler dört grupta toplanabilir.

1. **Kişisel Problemler:** Sağlık ile ilgili, davranışsal ve duygusal problemler kişisel problemlerdendir. Kişisel problemler belki de insanların karşılaştığı en yaygın problemlerden biridir. Bu tür problemleri aşmak, çözmek ya da etkilerini azaltabilmek için birey çaba göstermektedir.
2. **Kişisel Olmayan Problemler:** Bu gruptaki problemler genellikle iyi tanımlandıkları için, çözümleri görece daha kolay olmaktadır. Örneğin maddi

sıkıntı, arabanın bozulması, evde yağın ya da tüp gazın bitmesi... gibi problemler bu kategoride değerlendirilmektedir.

3. Kişilerarası Problemler: İnsan ilişkileri hem mutluluklarımızın hem de mutsuzluklarımızın kaynağıdır. Onun için yaşamda karşılaşılan en yaygın problemlerden birisi de kişilerarası ilişkilerden kaynaklananlardır. Diğer insanlarla olan ilişkilerin yol açtığı problemler kişisel sıkıntıların ortaya çıkmasına yol açabilir.

4. Toplumsal Problemler: Herkes içinde yaşadığı toplumun problemleriyle zaman zaman karşılaşmaktadır. Örneğin hepimizin günlük yaşamda karşılaştığımız trafik problemleri, anlaşmazlıklar, eğitim problemleri gibi konular toplumsal problemler kategorisinde ele alınmaktadır. Doğası gereği bu tür problemlerin çözümü kişisel değildir (Topal, 2011: 13).

Bir sistemde ya da kişinin iç dünyasında gerginlik yaratan, giderilmedikçe sistemin işleyişini zorlaştıran ve ya çalışılmaz hale getiren, kişiyi huzursuz eden durum olan problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman karşılaştığı çatışma durumu; anında aşılamayan ve bir çözüm bulunması gereken herhangi bir durum veya kurtulmak istenilen ya da üstesinden gelmeye çalışılan zorluk olarak tanımlanabilir. Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Mevcut durumla olması gereken durumun arasında bir farkın olması, kişinin bu farkı algılaması, algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması, kişinin gerginliği ortadan kaldırması için girişimde bulunması, kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesidir.

3.1.2. Problem Çözme

Problem çözme kavramı ile ilgili araştırmalar tarihsel bakımdan incelendiğinde ilk olarak 1950'ler ve 1960'larda, temel bilimlerde laboratuvar ortamında karşılaşılan problemlere odaklanıldığı görülmektedir. 1960'lar ve 1970'lerde Shure, Spivack ve arkadaşları doğrudan psikolojik uyuma odaklanan uygulamalı problem çözme ile ilgili araştırmalar yürütmüşlerdir (Shure 1982). Shure ve Spivack, probleme duyarlılık, alternatif çözümler düşünme, nedensel düşünme ve araç-amaç doğrultusunda düşünme gibi kişilerarası durumlarda bilişsel problem çözme becerilerine dayalı araştırmalara öncülük etmişlerdir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004; akt. Topal 2011: 13).

Uygulamalı problem çözmenin kavramsallaştırılmasına dair yapılan en önemli çalışmalardan biri D'Zurilla ve Goldfried (1971)'in beş aşamalı problem çözme modelidir. Bu aşamalar genel yönelim, problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, seçeneklerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004; akt. Topal 2011: 14)

1970'li yıllarda araştırmacılar, basit bulmaca problemlerinin yerine, belli bir alanda bilgi sahibi olmayı gerektiren karmaşık problemlerin nasıl çözüldüğünü incelemeye başlamışlardır. 1980'li yıllarda da kişilerin belli bir alanda nasıl uzmanlaştıkları araştırılmaya başlanmıştır. Bugün gelinen noktada problem çözmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin eğitimle öğrenilebileceği genel kabul gören bir yaklaşımdır. Problem çözme; kişinin belli bir problemi algılaması ile başlayan ve probleme çözüm buluncaya kadar devam eden bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Problem çözme; belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabadan oluşmaktadır. Bu süreç içinde bulunulan şartlara uymak, engelleri ortadan kaldırmak ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikleri içermektedir (Nacar, 2010: 26).

Arslan (2001: 8)'ın ifadesine göre: “Etkili problem çözme, esnek ve kolay uyum sağlamayı ve problem çözme konusunda amaca ulaşabilmek için uygun metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem çözme becerisi, kişisel ve kişilerarası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır.”

Problem çözme, insanın yetenekleri ile çevre koşullarını uygun bir şekilde birleştirerek, amacına ulaşmasını durduran engeli kaldırmasıdır (Başaran, 2005: 138). Problem: “Bir şeyin olması gereken durumuyla var olan durumu arasındaki fark”, problem çözme ise: “Bu farkı ortadan kaldırma çabası” olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001: 9).

3.1.2.1. Eğitimde Problem Çözme

Heppner ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmada, problem çözmeye başarılı olan öğrencilerin; kendilerini, problem çözmeye karşı güdülenmiş ve bu konuda şansın daha az olduğuna inanmış olarak değerlendirdiklerini; daha kararlı, dikkatli, sezgili, tutarlı ve sistematik olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Yine, Heppner ve arkadaşlarının başka bir çalışmasında; problem çözmeye kendisini başarısız olarak değerlendirenlerin, daha fazla iç çatışmalı, kişiler arası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlara sahip oldukları, düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Akt. Sarı 1998: 75).

3.1.2.2 Problem Çözme Aşamaları

1. Orlick (1994)'te problem çözmenin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.
2. Problem olarak tanımlanan durum ya da olayın farkında olma,
3. Problemi kesin bir ifadeyle tanımlama,
4. Probleme ilişkin tüm terimleri tanımlama,
5. Problemin sınırını belirleme,
6. Problemi araştırmak ve alt problemlere dönüştürmek için durum analizi yapmak,
7. Her durumla bağlantılı olan bilgileri toplama,
8. Önyargı ve hataları engellemek için bilgiyi değerlendirme,
9. Anlamlı bağlantılar oluşturmak için bilgiyi sentezleme,
10. Genellemeler yapma ve alternatifler üretme,
11. Araştırma sonucunu raporlaştırma.

Orlich'in yaptığı çalışma ile problem çözme aşamaları daha da belirginleşmiştir. Araştırma sonucunu raporlaştırma aşaması ilk kez bu çalışma ile problem çözmenin aşamalarından biri haline gelmiştir. Her tür ve düzeydeki problemlerin çözümünde tüm aşamaların eksiksiz ve sıralı olarak kullanılması zorunlu olmayabilir (Akt. Sezgin, 2011: 11).

Bingham (1998)'a göre ise problem çözme sürecinin aşamaları şunlardır:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma gereksinimini hissetmek,

2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Problemlerle ilgili bilgileri toplamak,
4. Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
7. Seçilen çözüm yolunu uygulamak,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (akt.: Sezgin, 2011: 13).

3.1.3. Problem Çözme Becerisi

(Bilen, 2006) Problem çözme becerisini, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirerek bir problemin çözümünde kullanılabilir düzeyde olduğu şeklinde tanımlamaktadır.

Çağdaş öğretim ortamlarının amacı öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmaktır ve eğitimciler artık bu beceriyi eğitimin temel öğrenme çıktılarında biri olarak görmektedir (Jonassen, 2002). Problem çözme becerisine yalnızca eğitim-öğretim kurumlarında değil yaşamın tüm alanlarında ihtiyaç duyulması bu konudaki eğitimin önemini vurgulayan bir diğer noktadır. Okul sonrası iş yaşamında problem çözme becerisi en önemli yetilerden biridir (Hoy ve Miskel, 1987; akt. Sezgin, 2011: 13).

Gagne (1985) “Öğrenme Koşulları ve Öğretme Kuramı” adlı eserinde, tecrübenin en büyük öğretmen olduğunu ve yaşanan tüm olayların bireyin ne öğrendiğini ve dolayısıyla nasıl bir insan olacağını belirlediğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilere problem çözme imkanı sunmanın güçlü bir öğretim yöntemi olacağını belirtmektedir (Akt. Sezgin, 2011: 26).

Bloom’un problem çözme becerisi ile ilgili çalışmasını incelemiş olan Ornstein ve Lasley(2000), problem çözüme başarılı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koymuşlardır. Buna göre, problem çözme başarısı yüksek olan öğrenciler, problemi ortaya koymak için bir an önce harekete geçme çabası içindedirler ve problemi çözmek için önceki bilgilerinden yararlanırlar (Akt. Serin vd, 2010).

Problem çözme becerisi bireylere pek çok yarar sağlar. Bu yararlar Keenan (1997) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- ✓ Problemlerle baş etmeyi öğretir.
- ✓ Çıkabilecek problemlerin önceden tahmin edilmesini sağlar.
- ✓ Problem ortaya çıkar çıkmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur.
- ✓ Çözüm bulmada başarılı olunmasını sağlar.
- ✓ Karar verirken bireyin kendine güven duymasını sağlar.
- ✓ Tartışma aşamasında oyalanmadan, harekete geçilmesini kolaylaştırır (Akt. Sezgin, 2011: 26).

Koberg (1981)’ e göre ise, problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- ✓ Yenilikçi ve yeni oluşumlara açıktır,
- ✓ Tercih ve kararlarını ifade eder,
- ✓ Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- ✓ Düşüncelerinde esneklik, gelenekçi değildir,

- ✓ Cesaretli ve maceracıdır,
- ✓ Alternatif fikirler üretir,
- ✓ Zeki ve dikkatlidir,
- ✓ Kendine güvenir ve kendine yeterlidir,
- ✓ İlgi alanları geniştir,
- ✓ Objektiftir,
- ✓ Mantıklıdır, prosedür ve yöntemlere bağlıdır,
- ✓ Rahat ve duygusaldır,
- ✓ Aktif ve enerjiktir,
- ✓ Yaratıcıdır,
- ✓ Verimlidir,
- ✓ Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır (Akt. Terzi, 2003: 2).

Problem çözme becerisi, bir problemle karşılaşıldığında onun doğasını kavrama ve problemi anlama, çözümü için uygun stratejiyi seçme, bu stratejiyi kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneklerini geliştirmektir. Buna kısaca muhakeme etmek denir. Bu amaç gerçekleştiğinde, insan çevresindeki olayları açıklamak için problem çözme yaklaşımı ile davranmayı alışkanlık haline getirir (Altun, 2002: 88).

Problem çözme bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal yönleri de olan, bireyin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar yaşadığı karmaşık bir süreçtir (Demirtaş ve Dönmez, 2008: 183). Bilişsel, Duygusal ve Sosyal alanlar arasında karmaşık bir performans gerektiren problem çözme becerisi aşağıdaki tabloda ele alınmıştır (Morgan, 2010: 15-18).

TABLO 3.1. Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Alanlarda Problem Çözme

a)Bilişsel Alanda Problem Çözme

Problemi Belirleme	Problemi Yapılandırma	Çözümü Yaratma	Çözümleri İyileştirme
Sistem düşüncesi	Bilinenleri tanımlama	Fikirler yaratma	Ölçütleri belirleme
Bir problem belirleme	Bilinmeyenleri tanımlama	Ön bilgileri uygulama	Ölçütleri mevcut problemlere uygulama
Bir problemi tanımlama	Bölgelere ayırma	Muhtemel çözümleri seçme	Çözümlerin sağlamlasını yapma
Önemli konuları belirleme	Enformasyonu düzenleme	Çözümleri bütünleştirme	Çözüm uygulamalarını değerlendirme
Varsayımları belirleme	Proje öğrenme ile uğraşma	Çözümleri yeniden kullanma	Çözümleri diğer problemlere genelleme
Eksik bilgiyi belirleme	Alt problemleri önceliklendirme	Uygulamayı planlama	Bağımsız değerlendirme yaptırma

(b) Duygusal Alanda Problem Çözme

Kendini geliştirme	Duygusal Yönetim	Kendini değerlendirme	Diğerlerini değerlendirme
Olumlu bir tutum geliştirme	Duyguları belirleme	Kişisel değerler oluşturma	Ortak değerler oluşturma
Kişisel amaçları belirleme	Duyguları uygun şekilde ifade etme	Ahlak değerlerini oluşturma	Diğerlerine bağlılık
Açık fikirli olmak	Diğerlerinin duyguları ile uğraşmak (başa çıkmak)	Merak hissi oluşturma	Empati kurma
Kalıcılığı sağlama	Stresi yönetmek	Kendine güven	Saygı gösterme
Memnuniyet yaratmak	Geliştirmek	İddialı olmak, kendi hakkını savunmak	Diğerlerine hizmet etme
Merak	Cesaret	Kendine bağlılık	Farklılıkları takdir etme

(c) Sosyal Alanda Problem Çözme

İletişim	Etkileşime davet	Bir takımında olmak	Bir örgütte olmak
Vücut dilini okuma	Diğerlerine ilgi gösterme	Amaç belirlemek	Sorumluluğu üstlenmek
Etkin dinleme	Başka sözcüklerle açıklamak	Oybirliği sağlamak	İddialı olmak, kendi hakkını savunmak
Cevap verme	Diğerlerine yardım	Planlamak	Belgelemek
Bir mesajı düzenleme	Olumlu sözlü ifadeler kullanma	İşbirliği yapmak	Kararları etkilemek
Algıları kontrol etme	Yargılamayan olma	Uzlaşmak	Kararları ve sonuçları iletişime sokmak
Eksik bilgiyi belirleme	Alt problemleri önceliklendirme	Uygulamayı planlamak	Bağımsız değerlendirme yaptırma

3.1.4. Problem Çözme Modelleri**3.1.4.1. Guilford'un Yakınsak ve İraksak Düşünme Modeli**

İraksak düşünme, olası çözümleri hatırlama ya da yeni çözümler üretmedir; kişinin düşünceleri birçok farklı yol bulunca “ıraksar” genişleyerek yayılır. İraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre daha esnektir. Yalnız eldeki bilgilerle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin fikirler akımına açıktır ve dolayısıyla yeni çözümlere ve yaratıcılığa daha yakındır. Yakınsak düşünme ise, ihtimalleri daraltma ve en uygun çözüme “yakınsamak” için bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Yolcu, 1995; Akt. Akpınar, 2010: 95).

3.1.4.2. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann yaratıcı problem çözenin, beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olarak kabul eder. Her insanın genetik olarak öğrenme, düşünme, yetenek ve tercihleriyle doğduğunu ve dünyaya bu yetenek ve tercihleriyle cevap verdiğini

söylemekle birlikte, beyni sürekli olarak belli bir düşünce biçiminde kullanmanın o kadranların gelişmesini sağladığı da belirtilmektedir (Akt. Akpınar 2010: 96).

3.1.4.3. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike, yaptığı çalışmalar sonucunda, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğunu ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise deneme-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Deneme-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Akt. Akpınar, 2010: 96-97).

3.1.4.4. Bandura'nın Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1997: 84), sosyal öğrenme kuramında; bireylerin problem çözme, çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit etme yoluyla öğrendiklerini savunmuştur.

Bandura'nın kendine yeterlilik modelinde, insanları yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerisini de etkilediği belirtilmektedir. Bandura, bireylerin problem çözme becerilerini algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediğini kabul etmektedir.

Bandura'ya göre kişilerin yeterlik beklentileri hem davranışın hem de başa çıkmanın devam etmesini etkilemektedir. Kişileri kendi yeteneklerine olan inançlarının gücü, muhtemelen stresli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirlemektedir. Bu başlangıç düzeyinde, kişisel yetenekleri algılamaları, davranışsal seçimlerini etkilemektedir (Akt. Akpınar, 2010: 97).

3.1.4.5. Bilgi İşlem Modeli

Newell ve Simon tarafından 1960'lı yıllarda ortaya atılan ve 1971'de esas çalışmaları yapılan bu kuram, daha sonra pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Kuram problem çözmenin birbirine bağlı üç öge çerçevesinde şekillenmiş bilgi işlem aktivitelerinden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu ögeler;

1. Görev/iş çevresi (Problemin dış görünümü)
2. Problem alanı (Problemi, problem çözücünün anlatımı)
3. Problem çözme stratejisidir (Akt. Akpınar, 2010: 98).

3.1.4.6. John Dewey'in Yaratıcı Düşünce Modeli

John Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinde şu aşamalardan söz edilmektedir (Akt. Çağlayan, 2007: 56).

1. Algılanmış bir problem,
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci,
 - 2.1. Ön-gözlem aşaması,
 - 2.2. Probleme ilişkin farklı tanımlar önerme,
 - 2.3. Güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme,
 - 2.4. Çözümler önerme (denenceler ortaya koyma),
 - 2.5. En iyi çözümü bulabilme,
 - 2.6. Çözüm yolunu iki biçimde sıralama,
 - 2.6.1. Çözümün kendi içinde elemanlarla içsel tutarlılığı

2.6.2. Eylem yada kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir).

2.7. Geri dönme, (başarısızlık durumunda c,d,e,f aşamalarına geri dönme),

2.8. Tutumlar ve istekleri gözden geçirme,

2.9. Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme,

2.10. Çözümün başarısını ortaya koyma,

3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

1950'li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey'in bu modelinin, özellikle bilim ve matematik alanında hala pratik olduğu düşünülmese rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir (Akt. Çağlayan, 2007: 57).

3.1.4.7. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli

Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süresi ideal olarak üç süreçten oluşmaktadır. Bunlar;

1. Gerçeği (Fact) bulma,
2. Fikir (İdea) bulma,
3. Çözüm (Solution) bulma,

Gerçeği Bulma: Problemin tanınması ve hazırlık gerektirir. Problem tanınma, problemi bulup çıkarmak ve ona işaret etmektir. Hazırlıkta ise uygun verileri toplama ve analiz etme vardır.

Fikir Bulma: Düşünce üretimine ve düşünce gelişimine ihtiyaç vardır. Düşünce üretimi, kılavuz niteliğinde olup bu kısımda olası geçici fikirler ortaya atılır.

Çözüm Bulma: Bu aşamada değerlendirme ve seçmeye gerek vardır. Değerlendirme geçici çözümlerin, testlerle ya da başka yollarla doğrulanmasıdır. Seçme ise, kesin sonuç üzerinde karar vermedir (Akt. Çağlayan, 2007: 58).

3.1.5. Problem Çözme Yöntemleri

Problem çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bu konuda bir çok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikleri olan bu yöntemlerin problemleri başarılı bir şekilde çözmek şunları gerektirir:

1. Problemi olan kişinin bakış açısından problemi nasıl görüldüğü üzerine ortak anlayışa ulaşmak,
2. Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değiştirilmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapmak,
3. Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçlar saptamak,
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geribildirim almak (Güler, 2006: 69).

3.1.5.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, çok sayıda fikri, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniklerinden birisi olarak tanımlanır. Grup üyeleri bir lider tarafından bir araya getirilir ve verilen konu üzerinde fikir geliştirmek ya da bir soruna çözüm getirmek için yönlendirilirler. Grup, ürettiği fikir ya da çözümleri birbiriyle paylaştığı sırada, bunlar üzerinde yargılama yapmak ya da alay etmek gibi, yeni fikirlerin üretimini engelleyici her türlü davranış yasaktır. Beyin fırtınası sırasında üyelerin olabildiğince çok sayıda fikir ve çözümleri geliştirmeye teşvik edilir. Belirlenen düşüncelerin değerlendirilmesi,

uygulama tamamlandıktan sonra yapılır ve hep birlikte fikirlerden tercih edilmeyenler elenir. Uygulamanın temel esprisi ilk aşamada üretilen düşüncelerin niteliği değil niceliğidir (Özer, 1996: 50-51).

3.1.5.2. Po Tekniği

De Bono'nun bu tekniği alışılmış kavramların dışına çıkmak isteyen, fikirlerle oynamak isteyenler için faydalı bir tekniktir. Kişinin farklı düşünme güçlerini değişik yollarla uyarıp esnetmeye yöneliktir. Kolay kabul edilmeyeceği düşünülen fikirlerin önünde şifreli bir sözcük kullanmayı temel alır. Bu sözcük "PO"dur. Böyle bir şifreli sözcük, çalışmalar zor bir aşamaya ya da bir tıkanma noktasına geldiğinde, bir çıkış yolu bulmak için de kullanılabilir (Rawlinson, 1995; akt.: Güler, 2006: 72).

3.1.5.3. Delfi Tekniği

Delfi tekniği 1950'lerin başında ABD'de bir şirket tarafından askeri amaçlara hizmet etmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu tekniğin özelliği bir seri isimsiz posta anketi vasıtasıyla her hangi bir konu hakkında o konudaki uzman kişilerin görüş birliğini oluşturmaya çalışmaktır. Probleme çözüm bulununcaya kadar anket tekrarlanır. O zamandan beri bu teknik, çeşitli teknolojik tahminler, genel politika analizleri, program planlanması ve bir çok değişik alanda uygulanmaya başlanmıştır (Akt. Güler, 2006: 73).

3.1.5.4. Benzetme (Sinektir) Tekniği

Bu teknik, 1950'li yılların sonunda W.J.J. Gordon ve George Prince'in çabalarıyla ortaya çıkan ve geliştirilen bir düşünce yaratma ve problem çözme tekniğidir.

Benzetme tekniği, farklı görünürde alakasız elemanları, sistemli bir biçimde bir araya getirir. Bu teknik benzetme ve mecazları kullanır. Problemlerin çoğunu kendileri/kendimiz ile çok yakın olduğu için çözemeyiz. Klasik anlatımla, ağaç yüzünden ormanı göremeyiz. Bu koşullar altında, uygun bir mecaz (metaphor) ve benzetme (analogy) gerekli uzaklığı bize taşıyarak yaratıcı çözüme varmamızı sağlar (Sungur, 1997; akt. Güler, 2006: 73).

Benzetme tekniğinde iki önemli basamak vardır: yabancı, farklı düşünceyi bilinen yapmak ve bilinen düşünceyi farklı, yabancı yapmaktır. Bu teknikte dört benzetme yöntemi vardır: kişisel benzetme, doğrudan benzetme, fantastik benzetme ve sembolik benzetme. Kişisel benzetme yönteminde, kişinin kendisini bir eşya ya da bir başka canlının yerine koyması istenir. Doğrudan benzetme yönteminde, problemin doğadaki canlıların çözdüğüne benzer bir şekilde çözülmesi beklenir. Fantastik benzetmede ise bir çeşit arzu ve temenniler listesi çıkartılır. Amaç hayal gücünü güçlendirmek ve kullanmaktır (Güçlü, 2003; akt. Akpınar, 2010: 105).

3.1.5.5. Yuvarlak Masa Tekniği

Sessiz ortamda fikir üretmeyi amaçlar. Problem tanımlandıktan sonra altı veya sekiz kişilik gruplar yuvarlak bir masada otururlar. Herkese birer çalışma kağıdı dağıtılır ve grup üyeleri kağıda fikirlerini yazarlar. İlk fikir yazıldıktan sonra kağıtlar değiştirilir. Değişen kağıtlardaki fikirler gruptakilere yeni fikirler üretme imkanı tanır. İşlem yaklaşık 15 dakika tekrarlanır (Güler, 2006: 74).

3.1.5.6. Düşünme Şapkası Tekniği

Düşünme Şapkaları Tekniği, aşağıdaki sorulara çözüm getiren, öğrenilmesi çok kolay olan, aynı zamanda gösterdiği etki itibarıyla çok güçlü bir tekniktir.

-Yaratıcı düşünce için nasıl zaman bulunur?

-Kişileri yaratıcı düşünmeye nasıl teşvik edersiniz?

-Birisini devamlı olumsuz düşünmekten nasıl alıkoyarsınız?

-İnsanların fikirlerin iyi yönlerini görmelerini nasıl sağlarsınız?

-Yaratıcı fikir ve önerilerinizi ciddi bir toplantıda nasıl ifade edebilirsiniz? (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 74).

Düşünme Şapkaları Tekniği 6 şapkadan oluşmuştur:

Beyaz Şapka: Tarafsızlığı ve objektif davranmayı ifade eder. Bilgi akışı altında boğulmayı önlemek, sadece gereksinim duyulan bilgileri almak ve dikkatli bir yöne yönlendirmeyi esas alır (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

Kırmızı Şapka: Kırmızı Şapka düşüncesi, duygularla, sezgilerle ve düşüncenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir. Duygular, öngörüler ve sezgiler güçlü ve gerçektirler. Kırmızı şapka da bunların varlığını ortaya koyar (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

Siyah Şapka: Siyah şapka düşüncesi mantığı ifade eder. Siyah şapka olumsuzdur ama duygusal değildir. Siyah şapka düşüncesi, olayların ‘kara’ tarafına bakar, ancak bu her zaman sağlıklı bir karamsarlıktır (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

Sarı Şapka: Sarı şapka olumlu değerlendirmeler ile ilgilenir. Yaratıcılık için sarı şapka düşünülmesinin olumlu yönüne gerek duyulur. Sarı şapka düşüncesinin olumlu değerlendirmeleri ve yapıcı yönünün yaratıcılık için hayati değer taşıdığı da doğrudur (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

Yeşil Şapka: Yeşil şapka düşüncesi daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmak ile ilgilidir. Kısaca yeşil şapka düşünmesi değişimle ilgilidir. Alternatifleri bulmaya ne kadar çok zaman ayırırsanız o kadar fazla alternatif bulursunuz (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

Mavi Şapka: Mavi şapkayı takarken konuyu artı düşünmeyiz, onun yerine konuyu araştırmak için nasıl bir düşünme yolu seçilmesi gerektiğini düşünürüz. Mavi aynı zamanda tarafsızlığı, sessizliği ve hakim olmayı ifade eder (De Bono, 1999; akt. Güler, 2006: 75).

3.1.5.7. 5N ve 1K Tekniği

Bu teknikte amaç olay hakkında bilgi edinmektir. Haberlerin elde edilmesinde kullanılan “Ne, Nerede, Ne zaman, Niçin, Nasıl, Kim” sorularının sorulmasıyla oluşturulur. Gazetecilikte bu sorular bir olay hakkında yazara sistematik bir şekilde gerekli bilgileri sağlamaktadır. Bu sorularla olay hakkında gerekli ve önemli bilgiler edinmiş olmaktadır (Güler, 2006: 76).

3.1.5.8. Problemin Resmini Çizme Tekniği

‘Problemin Resmini Çizme Tekniği’nin amacı, problemin daha net farkına varmak, problemi onaylamaktır. Doğru problemle uğraşılıp uğraşılmadığının saptanması için, problemin resmini çizmek etkili bir yoldur. Resmi çizerken, kaçırılan noktalar tespit edilebilir ve yeni alternatifler üretebilir. Problemi resmetmek onu bir bütün olarak görebilmektir. Eğer bu yapılabilirse çözümü bulmak büyük ölçüde kolaylaşır (Güler, 2006: 76).

3.1.5.9. Simülasyon Tekniği

Bir fikrin veya çözümün kullanılabilirliği, gerçek problemin küçük bir modeli olan aynı tip bir problemde uygulamaya konulur. Bir simülasyon aşağıdaki temel basamaklardan meydana gelir.

1. Problemin amaçları belirlenir ve edinilen bir çözümün neler sağlaması gerektiği düşünülür,
2. Mevcut problem durumuna uygun bir model oluşturulur ve model mümkün olduğu kadar gerçek probleme benzetilir,
3. Çözümün bulunduğunu göstermeye yarayacak kriterler geliştirilir,
4. Her fikir modele uygulanarak problemi çözmeye yeterliliği belirlenir,
5. Problemi çözmeye en başarılı görülen fikir seçilir (Varoğlu, 1993; akt. Güler, 2006: 77).

3.1.5.10. Matriks Tekniği

Bu teknikte, bir problemin içindeki bütün muhtemel değişkenler ele alınır ve bunları değişik ve yeni şekillerde bir araya getirmenin yolları aranır. Ele alınan değişkenlerin kombinasyonları üzerinde çalışılmaya değer fikirler çıkmaktadır. Bu çalışmada kolaylık sağlaması açısından, değişkenler ana başlıklar altında, listeler altında düzenlenerek kağıtlara yazılabilir. Şerit halinde düzenlenecek bu listeler, ana başlıklar altında yan yana sıralandığında, şeritlerin ileri geri sarılmasıyla, yeni kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Başka bir yöntem de değişkenlerin ana başlıklara göre farklı renklerle taşıyan kartlara yazılarak karıştırılmasıdır. Bu şekilde, her renkten bir kart çekilerek yeni kombinasyonlar meydana getirilmektedir (Rawlinson, 1995; akt. Güler, 2006: 77).

3.1.5.11. Artı-Eksi-İlginç (AEİ) Tekniği

Bu tekniğin amacı, karar vermeye yardımcı olmaktır. Düşünce üretiminde çok faydalı olduğu gibi, zor bir seçim yaparken ve ya farklı düşünme pratiği yapılırken de kullanılır. AEİ ile çalışmaya üç sütunla başlanır. Birinci sütunun başına artı, ikinci sütunun başına eksi, üçüncüye de ilginç yazılır. Artı sütununa olayla ve problemle ilgili olumlu düşünceler, gözlemler veya izlenimler yazılır. Eksiyeye olay ya da problemle ilgili olumsuz düşünceler, izlenimler ve gözlemler yazılır. İlginç sütununa da bu iki kapsama girmeyen düşünceler, izlenimler ve gözlemler yazılır. Problem haritası yapıldığından bu aşamadan sonra izlenecek rotayı belirlemek çok daha kolay olacaktır (Güler, 2006: 78)

3.1.5.12. Kontrol Listeleri Tekniği

Bu teknikte yapılan fikir oluşturma çalışmalarında, düşüncelerin kolaylıkla üretilebilmesine katkı sağlamak ve oluşturulan düşüncelerin unutulmamasına yardımcı olmak amacıyla listeler oluşturulur. Bu yöntemde en yaygın olarak kullanılan listelerden biri Alex P. Osborn tarafından geliştirilen “genelleştirilmiş liste”dir. Bu listedeki en temel başlıklar şunlardır:

- Başka amaçlarla kullanılabilir mi?
- Uyarlamaya uygun mu?
- Geliştirilebilir mi?
- Büyütülebilir mi?
- Küçültülebilir mi?

- Yerine başka bir şey konabilir mi, ya da kendisi başka bir şeyin yerine konulabilir mi?

- Yeniden düzenlenebilir mi?
- Tersine çevrilebilir mi?
- Tersine işletilebilir mi?
- Başka şeylerle birleştirilebilir mi?

Bu kontrol listesi, fikirlerin ya da nesnelerin ne ölçüde işe yarar olduklarını kontrol etmek için kullanılabilir ve bu yöntemle yeni fikirler elde edilip geliştirilebilir (Rawlinson, 1995; akt. Güler, 2006: 78).

3.2. Sosyal Becerileri

Sosyal beceriyi açıklayabilmek için öncelikle becerinin tanımının yapılması, daha sonra beceri kazanmasının açıklanması ve en son olarak da sosyal becerinin ifade edilmesi gerekmektedir.

3.2.1. Beceri

Beceri, “karmaşık devinimsel eylemleri değişik koşullar altında da yeterlikle yapabilme gücü”dür (Enç, 1974; akt. Gülaçtı, 2009: 15). Bireyin “bedensel ve düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesi” ne beceri denir (Ünal, 2006; akt. Gülaçtı, 2009: 15). Bir iş yada işlemde ya da okul derslerinde kazanılmış, bilgi, beceri ya da yeterliliğin derecesi, ustalık, uzluk, yetki (Öncül, 2000; akt. Gülaçtı, 2009: 15).

Beceri:

- a) Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet,
- b) Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği
- c) Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu (Türkçe Sözlük, 1998; akt. Gülaçtı, 2009: 15).

3.2.2 Becerinin Kazanılması

Birey, yabancı olduğu bir durumla karşılaştığında ne yapacağını kararlaştırması gerekir. Birey beceriksiz olduğunda, durumu irdelerken, sonucu değerlendirirken duraklamalar ve kararsızlıklar gösterir. Oysa birey becerikli olduğunda, daha az duraklama, daha az sına yapararak amacına ulaşır.

Amacına ulaşmak için eyleme geçen birey,

- 1) İlk becerikli olması gereken durumu tanımaya,
- 2) Sonra bu durumdan gelen uyaranları algılamaya,
- 3) Yorumlamaya çalışır,
- 4) Yeter düzeyde irdelediği kanısına varınca da sına tepkisini yapar,
- 5) Sınadığını algılar,
- 6) Yorumlar,
- 7) Yeter düzeyde yaptığını görünce beceriyi edinmiş olur (Başaran, 2005: 267).

Beceri, hareket ya da eylemlerin hızla birbirini takip etmesiyle oluşur. Beceri kazanan bir kimse, herhangi bir işi başkalarından daha iyi yapar. Beceri daha çok el ve diğer beden organları ile yapılan işler için kullanılırsa da zihinle ilgili becerilerde vardır.

Örneğin; kimyasal, matematiksel formüllerin öğrenilmesi zihinsel bir beceridir. Herhangi bir konuyu planlayabilmek de zihinsel bir beceridir (Binbaşıoğlu, 1987: 394).

3.2.3. Sosyal Beceri

Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James (1980) "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir (Bacanlı, 1999: 177). Çalışmalardan yola çıkılarak sosyal beceri için bir çok tanımlama yapılmıştır. Bazı tanımlarda kişilerin sağladıkları karşılıklı yararlar üzerine odaklanılmıştır. Bazılarında ise çevreye uyum, iletişim becerileri vurgulanmıştır. Çeşitli sosyal beceri tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Birey; ailesi, kardeşleri, yaşlıları ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim durumundayken sürekli sosyal becerilerini kullanır. Bireyin bu etkileşim içindeyken gösterdiği davranışları, sözel ve sözel olmayan davranışlar olarak ayrılmıştır. Sözlü ve sözel olmayan davranışlar bütünü, bireyin çevre ile etkileşimlerini tıpkı bir mekanizme gibi etkilemektedir (Akt; Ogivly, 1994: 243).

Sorias (1986), sosyal beceriyi; bireyin çevresi ile olumlu ilişkiler kurması, duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde diğer insanlardan yardım isteyebilmesi, kendisine ters gelen isteklerini geri çevirebilmesini kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmıştır.

Kelly (1982) sosyal becerileri, kişiler arası ilişkilerde kullanılan başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmakta, hedeflere ulaşmakta bir köprü gibi görmekte, olumlu pekiştireçler sağlayan ve kişiler arası ilişki durumlarında ortaya koyulabilen, objektif olarak tanımlanabilen davranışlar olarak ele almaktadır (Akt. Akpınar, 2010: 3)

Gresham ve Elliot (1984) sosyal becerileri ;

- a) Toplum ve yaşlılarca kabul edilme,
- b) Davranışların değerlendirilmesi,
- c) Sosyal davranışlarda bulunarak önemli sosyal çıkışlarda bulunma olarak belirtmişlerdir (Akt; Ogivly, 1994: 73-74).

Walker, Colvin ve Ramsey (1995), sosyal becerileri; öğrenciler, akranlar, öğretmenler, aileler ve diğer toplum üyeleriyle olumlu sosyal ilişkiler sürdürmek ve başlatmak için öğrencilere gerekli olan yeteneklerin bütünü olarak tanımlanmıştır (Akt; Quinn vd., 1995: 28; Gülaçtı, 2009: 22). Sosyal beceriler, insanın sosyal etkileşim sırasındaki gözlenebilen davranışlardır. Kişinin kendini ne kadar yeterli hissettiği, sosyal rollerini (evlat, anne, eş, ev kadını, iş yerinde müdür vb.) ne şekilde başlatıp sürdürdüğü sosyal beceriler kapsamındadır (Shepherd, 1983; Akt; Dikmeer, 1997: 13). öte yandan sosyal beceriler direkt olarak gözlenemezler; aksine kişinin gözlenebilen davranışı sadece kişinin sosyal yeteneğinin bir kısmıdır. Sosyal beceriler, yalnızca genel bir kavram olan sosyal yetenek tarafından sağlanan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir (Mc Fall, 1982: 12-13; akt. Gülaçtı, 2009: 22).

Dowrick (1986: 5; akt; Seven ve Yoldaş, 2007: 3)'e göre sosyal beceriler, belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecektir ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir.

Sosyal becerilerin anlamı üzerinde daha önce yapılan genellemeleri geçerli sayarak şöyle bir tanım yapılabilir; sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre

değişen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel 2004: 5).

Görüldüğü gibi sosyal becerilerin tek ve uygun bir tanımı yoktur. Ancak farklı kuramsal bakış açılarında belirli tutarlılıklar vardır. Çoğu sosyal beceri araştırmacıları temel mesaj gönderme ve alma bilgilerinin anahtar sosyal becerileri temsil ettiği konusunda uzlaşmaya varmışlardır (Riggio, 1986). Cartledge ve Milburn (1995), sosyal beceri tanımlarının çoğunun;

1. Başkalarının olumlu tepki vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılacak, sosyal anlamda kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,
4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler gibi ortak öğelere sahip olduğunu belirtmektedir (Akt; Yüksel, 2004: 4).

3.2.4. Sosyal Beceri ile İlgili Kavramlar

3.2.4.1. Sosyal Yeterlilik

Hops (1983), sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarını ayrı ayrı ele almıştır. Ona göre sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise, belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Hops, sosyal olarak yeterli olan bir bireyin sosyal becerilere de sahip olduğunu belirtmektedir.

Mc Fall (1982), sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden farklı olduğunu savunmuştur. Yeterlilik, bir kişinin belli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilir. Sosyal beceri ise, bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir.

3.2.4.2. Atılgnalık

Alberti ve Emmons'a (1995) göre atılgnalık, kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme, kariyer, ilişkiler hayat tarzı, zaman programlama ile ilgili karar verebilme, sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama, kendi düşüncesine güvenme, hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme, insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamına gelmektedir.

Dikmeer'e göre (1997) atılgnalık ve sosyal beceri eğitimi kavramlarının çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta ancak sosyal beceri eğitiminin kapsamı daha geniştir. Sosyal beceri eğitimi, iletişim, etkili konuşma ve diğer yaşam becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra başkalarının haklarını da gözeterek rahatlıkla duygu ve düşünceler aktarabilme becerisi olan atılgnlığı da kapsamaktadır

3.2.4.3 Sosyal Anksiyete

Sosyal anksiyete kişilerin sosyal durumlarını gidermek için duydukları kaygıyı ve bunun sonucunda meydana gelen aksaklıkları ifade eder. Psikiyatrik diğer bir kavram da sosyal fobidir. Sosyal fobi DSM-III'te anksiyete bozukluklar arasında ayrı bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Bu sendrom başkalarının huzurunda yeme, içme, konuşma, hareket etme, çeşitli davranışlarda bulunma olarak tanımlanabilir.

3.2.4.4. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan, yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışlarının tümüdür. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması, öğrenmesi onun sosyalleşmesidir. Yaşam boyu devam eder. Daha yalın bir deyişle sosyal gelişim; bireyin toplum içindeki insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 156).

3.2.4.5. Sosyal Beceri Eksikliği

Sosyal becerilerin önemini anlayabilmek için sosyal beceri eksikliğini de ifade etmek gerekmektedir. Sosyal beceri eksikliği daha ileriki yıllarda suç işleme, okulu bırakma, düşük akademik başarı, sosyal olmayan davranışlar, alkolizm ve yetişkin psikozları gibi sorunları doğurabilmektedir (Elibol-Gültekin, 2008; akt. Erten, 2012: 7).

Öğrenciler sosyal beceriyi çeşitli nedenlerle öğrenmemiş olabilirler. Bunlardan biri çocuğun bir beceriyi, davranışı göstermekten korkması veya kaygı duyarak yapmaması olabilir. Diğer bir neden ise çocuğun o beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olmaması olabilir.

Gresham ve Elliot (1990), sosyal beceri eksikliğini dört taraflı sınıflama şeması ile genişletmişlerdir. Bu şema iki davranış boyutunda bileştirilmiştir; sosyal beceriler ve engelleyici problem davranışları. Bireyler engelleyici problem davranışlarıyla veya engelleyici problem davranışları olmadan beceri kazanma veya performans eksikliğine sahip olabilirler. Engelleyici problem davranışları içsel(örn. Kaygı, depresyon) veya dışsal(örn. Saldırganlık, düşüncesizce davranma) olabilir bu engelleyici davranışlar, sosyal becerilerin hem kazanımının hem de performansının eksikliği olarak varsayılmıştır (Akt. Akpınar, 2010: 30).

Gresham ve Elliot (1990), sosyal beceri yetersizliği tek bir nedenden kaynaklanabileceği gibi birden fazla nedenin birleşiminden de kaynaklanabilir. Bu nedenler; yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri iletim, uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da gösterilmesini engelleyen problemlili davranışların varlığını içermektedir. Bireylerin yeterli sosyal beceri kazanmaması, kişiler arası ilişkilerde ve çevreye uyum sağlamada başarısızlığa yol açabilir (Akt. Akpınar, 2010: 31).

Sosyal beceri eksikliği bireyin iletişim güçlükleri ile karşılaşmasına ve toplumla uyumlu yaşamasına engel olmaktadır. Erken yaşlarda eğitimle sağlanan sosyal beceriler bu eksiklikten kaynaklanan sorunları ortadan kaldırır (Albayrak- Arın, 1999; Erten, 2012: 7). Yapılan araştırmalarda sosyal beceri eksikliğinin çocuklukta ve ileriki yaşlarda uyum sorunlarına neden olduğu, akran ilişkilerinde ve çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğu, eksikliğinde kişiye psikolojik, davranışsal, sosyal alanlarda rahatsızlık yaşatabileceği, yine sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü engelleyebileceği bunun da okula yönelik olumsuz tutuma neden olup okul başarısını engelleyebileceği, aynı zamanda akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Çetin vd, 2003: 29-30)

3.2.4.6. Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal becerilerin tanımları gibi, sosyal becerilerin sınıflandırılmasında da çeşitli yaklaşımlar görülebilmektedir.

Young ve West'e (1988) göre; sosyal beceriler işlevlerine göre beş kategoride gruplandırılabilir:

1. Sosyal beceri etkileşimi arttırabilir: Başkalarını selamlama, başkalarını oyuna davet etme, başkalarının oyun davetini kabul etme, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım önerme, başkalarını övme ve onlara kompliman yapma, teşekkür etme, rica etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme.
2. Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardım edebilir: istekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geribildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikayette bulunma, özürle başa çıkma.
3. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: Uzlaşma, görüşme, problem çözme gibi.
4. Diğer sosyal beceriler hali hazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur.
5. Atılgan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak tanımlanır: duygularını ifade etme, isteği tekrarlama, anlayışı açığa kavuşturma, hayır deme, özürle başa çıkma, ilgi gösterme(Jenson vd,1998: akt. Bacanlı, 2008:56-57).

Rinn ve Markle (1979)'ın sınıflamasında dört temel kategorinin olduğu görülmektedir.

1. Kendini anlatma becerileri: Duygu(üzüntü ve mutluluk) anlatımı, kanı(düşünce) anlatımı, iltifat kabul etme, kendisi hakkında olumlu düşünceler ifade etme.
2. Çevresini genişletme becerileri: İyi bir dost hakkında olumlu düşünceler ifade etme, başkalarının düşüncesine içten katılım ifade etme, başkalarını övme.
3. Atılganlık becerileri: Basit ricalarda bulunma, başkasının kanısına katılma, akıldışı(mantıksız) ricaları reddetme.
4. İletişim becerileri: Konuşma, kişiler arası problem çözme (Akt: Gülaçtı, 2009: 25).

Goldstein ve arkadaşlarının yaptığı sınıflama:

1. Başlangıç sosyal beceriler: dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başka kişileri tanıtmaya, kompliman yapma.
2. İleri sosyal beceriler: yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna etme.
3. Duygularla başa çıkma becerileri: duygularını bilme, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme.
4. Saldırganlığa alternatif becerisi: izin isteme, bir şeyleri paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kendini kontrollü kullanma, haklarını savunma, takılmaya karşılık verme, çatışmaktan kaçınma, dövüşmekten uzak durma.
5. Stresle başa çıkma becerileri: şikayet etme, şikayete cevap verme, oyun sonrası sportmenlik, sıkılganlıkla başa çıkma, terk edilmekle başa çıkma,bir arkadaşı savunma, ikna edilmeye karşılık verme, başarısızlığa tepki verme, zıt konuşmaya hazır olma, zor konuşmaya hazır olma, grup baskısıyla başa çıkma.

5. Planlama becerileri: bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenine karar verme, bir hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, bilgi toplama, problemi önemine göre düzenleme, bir karar verme, bir konu üzerinde yoğunlaşma (Akt: Gülaçtı, 2009: 25).

Stephens(1978), öğrencilere yönelik geliştirdiği sosyal beceri eğitimi programında okuldaki sosyal becerileri analiz etmiş ve her beceriyi alt davranışlar düzeyine indirgeyerek tanımlamıştır.

1. Kendisiyle ilgili davranış: Sonuçları kabullenme, etik(ahlaki davranış), duyguları ifade etme, kendine karşı olumlu olma.
2. Görevle ilgili davranış: Soru sorma ve cevaplama, davranışa dikkat etme, sınıf tartışmalarına katılma, görevleri bitirme, yönergeyi izleme, grup etkinliklerine katılma, bağımsız iş yapabilme, görev başında uygun davranışta bulunma, başkalarının karşısında uygun davranma, işin kalitesine dikkat etme.
3. Çevresel davranış: Çevreye dikkat(bakım), tehlikeyle başa çıkma, yemekhane davranışı, çevrede gezinti.
4. Kişiler arası davranış: Otoriteyi kabullenme, çatışmayla başa çıkma, dikkat çekme, başkalarını selamlama, başkalarına yardım etme, konuşma, organize oyunlarına katılma, başkalarına karşı olumlu tutum gösterme, mülkiyet, kendi ve başkalarının mülkiyetine saygı duyma (Bacanlı, 2008: 60).

Ülkemizde Akkök (1996) sosyal becerileri şu şekilde sınıflamıştır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme becerilerini içermektedir.
2. Grupla bir işi yürütme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerilerini içermektedir.
3. Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi ile ilgili duyguları ifade etme, kendini ödüllendirme.
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma gibi.
5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan bir durumla, grup baskısıyla, utanılan bir durumla ve yalnız bırakılmayla başa çıkmayı içerir.
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma becerilerini kapsamaktadır.

3.2.4.7. Sosyal becerilerin özellikleri

Michelson'a (1983) göre sosyal becerilerin belli başlı özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Sosyal beceriler öncelikli olarak gözlemlenebilir, örnek alma, canlandırma ve geribildirim yoluyla kazanılır.
2. Sosyal beceriler, belirli sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşur (yardım etme, selam verme, paylaşma, vb.)
3. Sosyal beceriler, etkin ve uygun tepkileri örnek alınan davranışları içerir.

4. Sosyal beceriler, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır.
5. Sosyal beceriler, çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir.
6. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir.
7. Sosyal beceriler çevresel ve kalıtsal etmenler tarafından şekillenir. Aile, sosyal çevre, akran grubu, okul, öğretmen, kitle iletişim araçları, mizaç ve kültür sosyal becerileri etkileyen değişkenlerdir (Kratochwill ve French, 1984: 332; akt. Çetin vd, 2003: 29).

3.2.4.8. Sosyal Becerinin Boyutları

Riggio (1986; 649), mesajın gönderilme ve alınmasıyla ilgili becerilerin, temel sosyal beceriler olan; anlatımcılık ve duyarlılıkla temsil edildiğini söylemektedir. Sözel olmayan mesaj iletişimi ile ilgilenen Riggio, özellikle duyuşsal mesaj gönderme ve alma üzerinde durarak duyuşsal gönderme ve alma yeteneğinin sözel olmayan sosyal becerilerin önemli bileşenlerini temsil ettiğini söylemektedir. Sözel kapalılık ve açıklık becerileri birbirinden ayrı ve birbiriyle ilgili sosyal becerilerdir. Bu beceriler, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olarak adlandırılmaktadır (Akt.: Özçep, 2007: 41).

3.2.4.8.(1). Duyuşsal Anlatımcılık

Bu boyut bireylerin anlatım becerilerini, tutumlarını, sözel olmayan ifade becerileri gibi duyuşsal durumlarını ölçer. İletişimin etkisi, tutumu ve statüsüyle ilgili becerileri içerir. Sözel olmayan mesajı göndermedeki genel beceriye işaret eder. Bununla birlikte bu boyut, hem bireyin hissettiği duygusal durumları spontane ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneği, hem de kişiler arası yönelime ilişkin durum ve tutumları sözel olmayan bir şekilde ifade etme yeteneğini yansıtmaktadır. Duyuşsal anlatımcılık yönünden beceri kazanmış kişiler enerjik ve hayat doludurlar. Kendi duygusal durumlarını iletebilme yetenekleri olduğundan başkalarını da duygusal olarak etkileyerek cesaretlendirebilirler (Özçep, 2007: 41).

3.2.4.8.(2). Duyuşsal Duyarlılık

Mesaj alma ve başkalarıyla sözel olmayan iletişimin çözümlenmesinde genel becerileri ölçer. Duyuşsal duyarlılığı yüksek bireyler; duygusal iletişimi hızlı ve yeterli bir şekilde çözümlerler, diğerlerinin duyuşsal durumlarına karşı çok hassastırlar. Duygusal mesajı hızlı ve etkili bir şekilde çözümlerlerdiklerinden başkalarının duygusal durumlarından daha çok etkilenebilirler ve duygu durumlarını yaşarlar. Başkalarının duyuşsal durumlarına çok hassastırlar ve onların duyuşsal durumlarına katılırlar. Duyuşsal duyarlılık puanları yüksek olan bireyler; sempatik, duyarlı, iddiacı, gruba bağlı, gergin, açık, atılgan ve özgür bireyler olarak tanımlanmaktadır (Özçep, 2007: 41).

3.2.4.8.(3). Duyuşsal Kontrol

Duyuşsal ve sözel olmayan iletişimi ayarlama becerisidir. Duyuşsal ve sözel olmayan iletişimin ayarlanması ve kontrol edilebilmesidir bu becerisi yüksek olan

bireyler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlasma durumunda maske takabilirler. Duygusal kontrollü bireylerin kendini kontrol etme ve özsaygı boyutları daha yüksektir. Örneğin; üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler ya da şaka yapıldığında hiçbir şeyleri yokmuş gibi uygun bir şekilde gülebilirler (Özçep, 2007: 42).

3.2.4.8.(4). Sözel Anlatımcılık

Sözel anlatım, akıcılık ve konuşmaya başlama yeteneği ile ilgili becerileri içerir. Sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal etkileşime girme yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceri düzeyi yüksek olan bireyler başkalarıyla konuşma becerileri sayesinde toplulukça sevilirler ve sempatik görünürler. Ancak çoğu zaman kendiliklerinden konuşabilir, bazen de konuşmanın içeriği üzerinde kontrolsüz olabilirler. Sosyal anlatımcı bireyler; sempatik, kayıtsız, atılgan ve gruba bağımlıdırlar. Sosyal anlatım becerisi iyi olan bireyler, başkaları ile konuşmayı başlatma ve dost canlısı bir görünüm sergilerler. Gösterici tabiatını yansıtır. Grup içinde olmayı severler (Özçep, 2007: 42).

3.2.4.8.(5). Sosyal Duyarlılık

Sözel mesaj ve bilgileri alma, anlama, sosyal kural ve normlarla, ilişkili olma becerilerini içerir. Sözel iletişimi anlama, çözümlene becerisi ve bireyin sosyal davranış kuralları hakkındaki genel bilgisi olarak tanımlanır. Sosyal olarak duyarlı insanlar diğerlerine karşı kibardırlar. İyi bir izleyici ve dinleyicilerdir, çünkü sosyal normlar ve kurallar hakkında bilgi sahibidirler. Sosyal olarak duyarlı bu bireyler, sosyal kaygı ve kendi bilincini yönlendirebilen sosyal davranışlarla çok ilgilidirler, bu da kişilerin sosyal etkileşime katılmalarını engelleyebilir. Sosyal duyarlılık düzeyi aşırı derecede yüksek olan bireyler, uygun sosyal davranış ile aşırı derecede ilgilenebilirler. Bu durum sosyal kaygıya neden olabilir ve bireyin sosyal etkileşimine katılımını engelleyebilir (Özçep, 2007; 42-43).

3.2.4.8.(6). Sosyal Kontrol

Rol oynama yeteneği, sözel davranışların ayarlanması ve kendini anlatma becerisini içine alır. Sosyal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler; anlayışlı, sosyal olarak uzman ve kendilerine güvenirlere. Bu bireyler farklı sosyal rolleri oynayabilir ve tartışma sırasında kolayca özel tutum veya yönelim alabilirler. Sosyal olarak akıllı ve ileridirler. Sonuçta herhangi bir sosyal durum karşısında, davranışlarını düşündüklerine göre ayarlayabilirler. Sosyal kontrollü bireyler; sempatik, duygusal olarak durağan, kaygısız, atılgan, samimi, liberal, grup bağımlısı ve rahattırlar (Yüksel, 2004: 11).

Her sosyal beceri boyutunun miktarı ve derecesi önemlidir, fakat daha önemlisi çeşitli sosyal yeteneklerin dengesine sahip olmaktır (Riggio, 1986: 652). Sosyal olarak yetenekli olan birey, altı temel sosyal beceri boyutuna sahip olan ve bu becerileri nispeten dengede tutabilen kişidir. Diğer bir deyişle, eğer kişi bir veya daha fazla beceriye yüksek düzeyde sahip ise, sosyal olarak yetenekli olmaz, önemli olan tüm boyutların dengelenmiş olmasıdır. (Riggio vd., 1990: 696).

3.3. Problem Çözme ve Sosyal Beceri

Sosyal becerilerin problem çözme boyutu ele alındığında, insanlar yaşamları boyunca bir çok zorlukla karşılaşır. Bu zorluklarla mücadele edebilmek için de problem çözme, etkili iletişim kurabilme, hoşgörülü olabilme sosyal becerilerine sahip olunması gerekmektedir. Aksi düşünülüğünde ise; toplumda mutsuz bireylerin sayısı artar. Sosyal becerilere sahip olmayan bireyler akranları tarafından dışlanır, paylaşma, hoşgörü, işbirliği yapma, problem çözme gibi becerilerden yoksundur.

Problem çözme ve sosyal beceri birbirine paralel boyutta olan becerilerdir. Bu araştırma sonuçlarından da göreceğimiz gibi iki beceri birbirini destekler niteliktedir. Yani problem çözme becerisine sahip olmayan bireyden iyi bir sosyal beceri yeteneği beklenmesi doğru değildir veya sosyal beceri yeteneğine sahip olmayan bireylerden iyi bir problem çözme becerisi beklenmesi doğru olmaz.

Bu iki beceriyi ayrı bütün değil de bütünü oluşturan parçalar şeklinde düşünmek en doğrusudur. Bu becerileri iyi bir şekilde kullanan kişilere bakıldığında, becerileri birbirinden bağımsız değil birbiriyle ilişkilendirerek kendini gerçekleştirmeye daha çok yaklaştıkları görülmektedir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknik bilgiler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli ile yapılan araştırmaların iki sınırlılığı vardır. Bu sınırlılıklar veri bulma ile kontrol güçlükleridir. İlişkisel tarama modelleri de iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 1994: 77-81).

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011- 2012 Eğitim- Öğretim Yılı'nda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, öğrenim gören 539 öğretmen aday öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan 86, Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 76, Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği 43, Sınıf Öğretmenliği 34 ve Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinde okuyan 30 kişi olmak üzere toplam 269 öğretmen aday oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Araçları

Örneklemede yer alan öğrencilere araştırmanın amaçlarına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu”, ‘Problem Çözme Ölçeği’ ve ‘Sosyal Beceri Ölçeği’ uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarının üniversitede uygulanabilmesi için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü'nden izin alındıktan sonra, araştırmacı tarafından ilgili Fakülte ve Yüksekokul'lara gidilerek, araştırmanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmen adaylarına dağıtıldıktan sonra ölçükleri doğru bir şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 11 sorudan (cinsiyet, yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kalınan yer) oluşmaktadır (Ek 1).

4.3.2. Problem Çözme Envanteri(PÇE)

Problem Çözme Envanteri (Problem Solving Inventot, Form-A) (PSI_A), P.P. Heppner ve C.H. Peterson (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Problem Çözme Envanteri, bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendini algılayış şeklini ortaya koymaktadır. Problem Çözme Envanteri Nail Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Şahin, 1993; 17(3): 379-385).

Problem Çözme Envanteri 35 maddeden oluşan 1–6 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler; "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım", "Sık sık böyle davranırım", "Arada sırada böyle davranırım", "Ender olarak böyle davranırım" ve "Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklindedir. Problem Çözme Envanterinin puanlaması ise; verilen cevaplara 1-6 arası değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Envanterde, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerileri temsil ettiği varsayılır (Şahin, 1993; 17(3): 379-385).

Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarını kapsayan sorular ise;

- 1- Aceleci Yaklaşım :11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32
- 2- Düşünen Yaklaşım :18, 20, 31, 33 ve 35
- 3- Kaçınan Yaklaşım :1, 2, 3 ev 4
- 4- Değerlendirici Yaklaşım :6, 7 ve 8
- 5- Kendine Güvenli Yaklaşım : 5, 23, 24, 27, 28 ve 34
- 6- Planlı Yaklaşım :10, 12, 16 ve 19. maddelerdir.

Cevap anahtarlarında, en düşük puan 1, en yüksek puan ise 6'dır. Problem Çözme Envanterinin bütününden en düşük 32, en yüksek 192 puan alınabilir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Şahin, 1993; 17(3): 379-385).

Toplam 224 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik kat sayısı ise, $r=.81$ olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa tutarlılık kat sayısı. 90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise. 72 ile. 81 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan kolerasyonlarının ranjı ise, .21 ile .71 arasında değişmektedir (Şahin, 1993; 17(3): 379-385).

4.3.3. Sosyal Beceri Envanteri(Kendini Tanımlama Envanteri)

Sosyal Beceri Envanteri "Social Skills Inventory-SSI" 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında revize edilerek bugünkü şeklini almıştır. Sosyal Beceri Envanteri Yüksel tarafından 1997 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Sosyal Beceri Envanteri temel sosyal becerileri ölçmek amacıyla küçük çapta hazırlanmış 90 maddelik kendini tanımlama (self-report) türünden bir ölçme aracıdır. SBE, kitapçığında "Kendini Tanımlama Envanteri" olarak adlandırılmıştır. SBE, "kişilik" ve "sosyal psikoloji" araştırmaları için geliştirilmiştir (Yüksek, 1997).

Sosyal Beceri Envanterinin tamamı 90 maddeden ve her bir alt ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddelere beşli likert tipi bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır.

SBE, sosyal iletişim becerilerini duyuşsal ve sosyal olmak üzere iki seviyede ölçen altı alt ölçeği kapsar ve "anlamcılık", "duyarlılık" ve "kontrol" her bir seviye ile değerlendirilmektedir. Anlamcılık, bireylerin birbirleriyle iletişim kurma becerisini; duyarlılık, bireylerin diğer bireylerden aldıkları mesajları yorumlama becerisi; kontrol ise, çeşitli sosyal durumlarda iletişimsel süreci düzenleme becerisini ifade etmektedir (Yüksek, 1997).

Sosyal Beceri Envanterinin altı alt ölçeği vardır. Bunlar;

- 1- Duyuşsal anlatımcılık (Emotional expressivity),
- 2- Duyuşsal duyarlılık (Emotional sensitivity),
- 3- Duyuşsal kontrol (Emotional control),
- 4- Sosyal anlatımcılık (Social expressivity),
- 5- Sosyal duyarlılık (Social sensitivity),
- 6- Sosyal kontrol (Social control)'dır.

Riggio (1986,1989), tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanterinin güvenilirliğini bulmak için testin tekrarı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 adaya uygulama yapılmıştır. Toplam puandan elde edilen güvenilirlik katsayısı $r=.94$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise $r=.81$ ile $r=.96$ arasında değişmektedir. 220 Sosyal Beceri Envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenilirlik hesaplaması da, Cronbach alpha güvenilirlik yöntemleri ile yapılmış elde edilen alt ölçek puanı güvenilirlik katsayıları $r=.61$ ile $r=.87$ arasında bulunmuştur (Yüksek, 1997).

Sosyal Beceri Envanterini Türkçeye uyarlama çalışmalarında ise Yüksek (1997), testin tekrarı yöntemi ile 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez Sosyal Beceri Envanterlerini uygulamış, testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan puana ilişkin güvenilirlik katsayısını tüm ölçekler için $r=.92$ olarak bulmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise $r=.80$ ile $r=.89$ arasında değişmiştir. Toplam puana ilişkin iç tutarlılık (Cronbach alpha) hat sayısı $.85$ olarak bulunmuş, alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise $.56$ ile $.82$ arasında değişmektedir (Yüksek, 1997).

Sosyal Beceri Envanterinin Riggio tarafından yapılan birleştirici ve ayırt edici geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Sosyal Beceri Envanteri ile Synder tarafından 1974 yılında geliştirilen Kendini Ayarlama Ölçeği (SMS) puanları arasında $.34$, Friedman ve arkadaşları tarafından 1980 yılında geliştirilen Duyuşsal İletişim Testi (ACT) puanları arasında $.64$, Rosenthal ve arkadaşları tarafından 1979 yılında geliştirilen Sözel Olmayan Duyarlılık Profili (PONS) arasında $.12$, Sosyal Kaygı Ölçek (Sos Anx) puanları arasında $-.41$ korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Yüksek, 1997).

Yüksek (1997), Sosyal Beceri Envanterinin geçerlilik çalışmasını kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği olmak üzere iki yöntem kullanarak yapmıştır. Kapsam geçerliliği yönteminde uzman kanısına başvurulmuş ve uzmanların incelemesi sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçülebilecek nitelikte olduğu görüşü belirlenmiştir.

4.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Verilerin analizi aşamalarında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1- Örneklem gurubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel özellikleri betimleyici frekans ve yüzde dağılımları ile ölçeklerden elde edilen puanlardan aritmetik ortalama ve standart sapma bulunmuştur.

2- Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sosyal becerilerinin cinsiyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ‘bağımsız gruplar t testi’,

3- Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden ve sosyal becerilerinden aldıkları puanların, öğrenim gördüğü program ve öğrenim görürken kaldığı yer durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

4- Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden ve sosyal becerilerinden aldıkları puanların öğrenim gördüğü program ve öğrenim görürken kaldığı yer durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bulunan farklılıklarda farklılığın kaynağını bulmak için homojen varyanslarda ‘Scheffe’ ve ‘LSD’, homojen olmayan durumlarda ise ‘Tamhane’s T2’ ‘Dunnett’s T3’ ‘Games-Howell’ ve ‘Dunnett’s C’ istatistik teknikleri kullanılmıştır.

5- Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden ve sosyal becerilerinden aldıkları puanların yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu ve ailenin yaşadığı yerleşim birimi parametrik olmayan durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ‘Kruskal Wallis-H’ tekniği uygulanmıştır.

6- Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden ve sosyal becerilerinden aldıkları puanların yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu ve ailenin yaşadığı yerleşim birimi parametrik olmayan durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ‘Kruskal Wallis-H’ testi sonucunda anlamlı bulunan farklılıklarda farklılığın kaynağını bulmak için . ‘Mann Whitney-U’ istatistik tekniği uygulanmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, anket yöntemi ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada, öğretmen adaylarının demografik özellikleri incelenmiştir. İkinci bölümde problem çözme becerisine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş olup ölçekte yer problem çözme becerisi toplam puanı ve problem çözme becerisi alt boyutlarının puanları katılımcıların verdikleri yanıtların dağılımı frekans analizi ile belirlenmiştir. Üçüncü bölümde ise sosyal beceriye ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş olup ölçekte yer sosyal beceri toplam puanı ve sosyal beceri alt boyutlarının puanları katılımcıların verdikleri yanıtların dağılımı frekans analizi ile belirlenmiştir.

5.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri

Tablo 5.1. Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	(%)
Kadın	144	53,5
Erkek	125	46,5
Toplam	269	100

Tablo 5.1.'de katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 144 (% 53,5)'ü kadın 125 (% 46,5)'i ise erkektir.

Tablo 5.2. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	f	(%)
18 yaş ve altı	6	2,2
19-21 Yaş Arası	161	59,9
22-25 Yaş Arası	92	34,2
26 Yaş ve Üzerisi	10	3,7
Toplam	269	100

Tablo 5.2.'de katılımcıların yaşlara göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 6 (% 2,2)'sı 18 yaş ve altı, 161 (% 59,9)'i 19-21 yaş arası, 92 (% 34,2)'si 22-25 yaş arası ve 10 (% 3,7)'u ise 26 yaş ve üzeridir.

Tablo 5.3. Katılımcıların Mezun Olduğu Ortaöğretim Programlarına Göre Dağılımları

Mezun Olduğu Ortaöğretim Programı	f	(%)
Anadolu Lisesi	57	21,2
Anadolu Öğretmen Lisesi	19	7,1
Genel Lise	158	58,7
Özel Lise	8	3,0
Meslek Liseleri	27	10,0
Toplam	269	100

Tablo 5.3.'de katılımcıların mezun oldukları ortaöğretim programlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 57 (% 21,2)'si Anadolu lisesi mezunu, 19 (% 7,1)'u Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu 158 (% 58,7)'i Genel Lise Mezunu, 8 (% 3,0)'i Özel lise mezunu ve 27 (% 10,0)'si ise Meslek Lisesi mezunudur.

Tablo 5.4. Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Programa Göre Dağılımları

Öğrenim Gördüğü Programı	f	(%)
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	86	32,0
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	76	28,3
Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	43	16,0
Sınıf Öğretmenliği	34	12,6
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	30	11,2
Toplam	269	100

Tablo 5.4.'de katılımcıların öğrenim gördüğü programa göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 86 (% 32,0)'sı Üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde, 76 (% 28,3)'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde, 43 (% 16,0)'ü Bilgisayar öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünde, 34 (% 12,6)'ü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde ve 30 (% 11,2)'u ise Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümünde okumaktadır.

Tablo 5.5. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	f	(%)
Okur Yazar Değil	60	22,3
Okur Yazar	38	14,1
İlkokul	111	41,3
Ortaokul	27	10,0
Lise	23	8,6
Üniversite	8	3,0
Lisansüstü	2	,7
Toplam	269	100

Tablo 5.5.'de katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların annelerinin 60 (% 22,3)'i okuryazar değil, 38 (% 14,1)'i okuryazar, 111 (% 41,3)'i ilkokul mezunu, 27 (% 10,0)'si ortaokul mezunu, 23 (% 8,6)'ü lise mezunu, 8 (% 3,0)'i üniversite mezunu ve 2 (% 0,7)'si ise lisansüstü mezunu şeklindedir.

Tablo 5.6. Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	f	(%)
Okur Yazar Değil	9	3,3
Okur Yazar	14	5,2
İlkokul	102	37,9
Ortaokul	48	17,8
Lise	48	17,8
Üniversite	45	16,7
Lisansüstü	3	1,1
Toplam	269	100

Tablo 5.6.'da katılımcıların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların babalarının 9 (% 3,3)'u okuryazar değil, 14 (% 5,2)'ü okuryazar, 102 (% 37,9)'i ilkokul mezunu, 48 (% 17,8)'i ortaokul mezunu, 48 (% 17,8)'i lise mezunu, 45 (% 16,7)'i üniversite mezunu ve 3 (% 1,1)'ü ise lisansüstü mezunu şeklindedir.

Tablo 5.7. Katılımcıların Annelerinin Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Anne Mesleği	f	(%)
Ev Hanımı	248	92,2
Memur	7	2,6
İşçi	5	1,9
Emekli	4	1,5
Esnaf	5	1,9
Toplam	269	100

Tablo 5.7.'de katılımcıların annelerinin meslek gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların annelerinin 248 (% 92,2)'inin ev hanımı, 7 (% 2,6)'sinin memur, 5 (% 1,9)'ünün işçi, 4 (% 1,5)'ünün emekli ve 5 (% 1,9)'ünün ise esnaf olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.8. Katılımcıların Babalarının Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Baba Mesleği	f	(%)
Memur	53	19,7
Çiftçi	46	17,1
Esnaf	30	11,2
İşçi	54	20,1
Emekli	61	22,7
Serbest Meslek	25	9,3
Toplam	269	100

Tablo 5.8.'de katılımcıların babalarının meslek gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların babalarının 53 (% 19,7)'unun memur, 46 (% 17,1)'sının çiftçi, 30 (% 11,2)'unun esnaf, 54 (% 20,1)'ünün işçi, 61 (% 22,7)'inin emekli ve 25 (% 9,3)'inin ise serbest meslek sahibi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.9. Katılımcıların Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aylık Geliri	f	(%)
0-750 TL	76	28,3
751-1500 TL	112	41,6
1501-2250 TL	54	20,1
2251-3000 TL	15	5,6
3001 TL ve Yukarısı	12	4,5
Toplam	269	100

Tablo 5.9.'da katılımcıların ailelerinin aylık gelir durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların ailelerinin, 76 (% 28,3)'sı 0-750 TL arası, 112 (% 41,6)'sı 751-1500 TL arası, 54 (% 20,1)'ü 1501-2250 TL arası, 15 (% 5,6)'i 2251-3000 TL arası ve 12 (% 4,5)'si ise 3001 TL ve yukarısı şeklinde aylık gelire sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5.10. Katılımcıların Ailelerinin Yaşadıkları Yerlere Göre Dağılımları

Ailesinin Yaşadığı Yer	f	(%)
İl Merkezi	141	52,4
İlçe Merkezi	64	23,8
Belde	20	7,4
Köy	44	16,4
Toplam	269	100

Tablo 5.10.'da katılımcıların ailelerinin yaşadıkları yerlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların ailelerinin, 141 (% 52,4)'i il merkezinde, 64 (% 23,8)'ü ilçe merkezinde, 20 (% 7,4)'si belde de ve 44 (% 16,4)'ü ise köyde yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 5.11. Katılımcıların Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları

Kaldığı Yer	f	(%)
Aile ile Beraber	68	25,3
Öğrenci Evi	131	48,7
Devlet Yurdu	36	13,4
Özel Yurt	34	12,6
Toplam	269	100

Tablo 5.11.'de katılımcıların öğrenim sürelerince kaldıkları yerlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların, 68 (% 25,3)'i ailesi ile beraber, 131 (% 48,7)'i öğrenci evinde, 36 (% 13,4)'sı devlet yurdunda ve 34 (% 12,6)'ü ise özel yurttan kaldıkları görülmektedir.

5.2. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

Tablo 5.12. Öğretmen Adaylarının Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait \bar{X} ve Ss Değerlerine İlişkin Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutları	n	\bar{X}	Ss	Min	Max	Envanterde Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puan
Aceleci Yaklaşım	269	35,42	10,00	10,00	60,00	10-60
Düşünen Yaklaşım	269	14,75	5,00	5,00	30,00	5-30
Kaçıngan Yaklaşım	269	15,77	4,00	4,00	24,00	4-24
Değerlendirici Yaklaşım	269	9,02	3,00	3,00	18,00	3-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	269	18,75	6,00	6,00	36,00	6-36
Planlı Yaklaşım	269	11,49	4,00	4,00	24,00	4-24
Toplam Puan	269	105,23	32,00	32,00	192,00	32-192

Tablo 5.12.'de öğretmen adaylarının geneline ait problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşımda $\bar{X} = 35,42$, düşünen yaklaşımda $\bar{X} = 14,75$, kaçıngan yaklaşımda $\bar{X} = 15,77$, değerlendirici yaklaşımda $\bar{X} = 9,02$, kendine güvenli yaklaşımda $\bar{X} = 18,75$, planlı yaklaşımda $\bar{X} = 11,49$ ve problem çözme toplamında ise $\bar{X} = 105,23$ puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının problem çözme envanteri toplam puanından almış oldukları $\bar{X} = 105,23$ puan ortalaması, envanterin toplam puanından alınabilecek (Min 32-Max-192) değerler göz önüne alındığında öğretmen adayların orta düzeye yakın problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Aynı olay problem çözme envanteri alt boyutları içinde geçerlidir. Envanterden alınabilecek en küçük ve en yüksek değerler göz önüne alındığında öğretmen adaylarının çalışmamızda çıkan puanlarda orta düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5.13. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi ve Toplam Puanına İlişkin t-testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	s.d	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kadın	144	35,47	8,94970	267	,090	,929
	Erkek	125	35,37	8,57384			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	144	15,13	5,79681	267	1,180	,239
	Erkek	125	14,31	5,65887			
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	144	16,07	5,27307	267	,988	,324
	Erkek	125	15,42	5,54347			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	144	9,06	3,81608	267	,164	,870
	Erkek	125	8,98	4,01004			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	144	19,17	5,36673	267	1,393	,165
	Erkek	125	18,28	5,10471			
Planlı Yaklaşım	Kadın	144	11,84	4,44966	267	1,327	,186
	Erkek	125	11,08	4,84438			
Toplam Puan	Kadın	144	106,76	20,06109	267	1,426	,155
	Erkek	125	103,46	17,51936			

Tablo 5.13.'de öğretmen adaylarının problem çözme alt boyutlarına ve toplamına ait cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarından ve toplam puanlardan cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.14. Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	18 ve Altı	6	134,83	3	8,531	,036
	19-21 Arası	161	126,23			
	22-25 Arası	92	144,28			
	26 ve Üzeri	10	190,90			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	18 ve Altı	6	128,83	3	4,136	,247
	19-21 Arası	161	137,84			
	22-25 Arası	92	135,68			
	26 ve Üzeri	10	86,65			
	Toplam	269				
Kaçıngan Yaklaşım	18 ve Altı	6	121,67	3	2,930	,403
	19-21 Arası	161	133,00			
	22-25 Arası	92	135,03			
	26 ve Üzeri	10	174,95			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	18 ve Altı	6	116,75	3	,378	,945
	19-21 Arası	161	135,37			
	22-25 Arası	92	135,00			
	26 ve Üzeri	10	140,05			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	18 ve Altı	6	141,42	3	,248	,970
	19-21 Arası	161	134,90			
	22-25 Arası	92	135,93			
	26 ve Üzeri	10	124,20			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	18 ve Altı	6	121,08	3	3,464	,325
	19-21 Arası	161	138,19			
	22-25 Arası	92	134,95			
	26 ve Üzeri	10	92,50			
	Toplam	269				
Toplam Puan	18 ve Altı	6	124,67	3	1,249	,741
	19-21 Arası	161	131,26			
	22-25 Arası	92	140,91			
	26 ve Üzeri	10	147,05			
	Toplam	269				

Tablo 5.14.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım becerilerinde yaşlarına göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=8,531;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 19-21 yaş arası öğretmen adayların, 26 ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarına göre aceleci yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.15. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları orta Öğretim Programı Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezun Olduğu Programı	n	S.O	Sd	X ²	P
Aceleci Yaklaşım	Anadolu L.	57	131,02	4	2,983	,561
	Anadolu Ö. L.	19	114,68			
	Genel L.	158	137,56			
	Özel L.	8	166,94			
	Meslek L.	27	133,24			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	Anadolu L.	57	128,62	4	2,314	,678
	Anadolu Ö. L.	19	159,32			
	Genel L.	158	134,65			
	Özel L.	8	139,44			
	Meslek L.	27	132,09			
	Toplam	269				
Kaçınan Yaklaşım	Anadolu L.	57	139,57	4	2,712	,607
	Anadolu Ö. L.	19	117,29			
	Genel L.	158	134,63			
	Özel L.	8	167,75			
	Meslek L.	27	130,28			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	Anadolu L.	57	128,97	4	3,225	,521
	Anadolu Ö. L.	19	164,87			
	Genel L.	158	134,04			
	Özel L.	8	135,56			
	Meslek L.	27	132,15			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Anadolu L.	57	133,11	4	3,903	,419
	Anadolu Ö. L.	19	167,89			
	Genel L.	158	132,11			
	Özel L.	8	121,88			
	Meslek L.	27	136,65			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	Anadolu L.	57	129,04	4	1,579	,812
	Anadolu Ö. L.	19	144,13			
	Genel L.	158	134,43			
	Özel L.	8	122,69			
	Meslek L.	27	148,11			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Anadolu L.	57	128,70	4	1,382	,847
	Anadolu Ö. L.	19	150,26			
	Genel L.	158	135,82			
	Özel L.	8	145,13			
	Meslek L.	27	129,74			
	Toplam	269				

Tablo 5.15.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.16. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	Öğrenim Gör. Program	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	BESYO	86	37,62	9,10	Grup Arası	1544,311	4	386,078	5,357	,000
	İMÖ	76	33,64	8,56	Grup İçi	19025,525	264	72,066		
	BÖTE	43	32,32	7,43	Toplam	20569,836	268			
	SÖ	34	38,94	9,78						
	FTÖ	30	34,10	5,87						
	Toplam	269	35,42	8,76						
Düşünen Yaklaşım	BESYO	86	13,60	6,61	Grup Arası	635,139	4	158,785	5,120	,001
	İMÖ	76	16,96	4,83	Grup İçi	8186,667	264	31,010		
	BÖTE	43	14,86	4,85	Toplam	8821,807	268			
	SÖ	34	12,64	5,15						
	FTÖ	30	14,70	5,43						
	Toplam	269	14,75	5,73						
Kaçıngan Yaklaşım	BESYO	86	17,01	5,61	Grup Arası	274,533	4	68,633	2,403	,050
	İMÖ	76	14,75	4,61	Grup İçi	7540,634	264	28,563		
	BÖTE	43	14,62	5,59	Toplam	7815,167	268			
	SÖ	34	16,05	6,26						
	FTÖ	30	16,13	4,76						
	Toplam	269	15,77	5,40						
Değerlendirici Yaklaşım	BESYO	86	8,69	4,27	Grup Arası	196,086	4	49,021	3,335	,011
	İMÖ	76	10,17	3,36	Grup İçi	3880,732	264	14,700		
	BÖTE	43	9,34	3,54	Toplam	4076,818	268			
	SÖ	34	7,94	4,10						
	FTÖ	30	7,83	3,66						
	Toplam	269	9,02	3,90						
Kendine Güvenli Yaklaşım	BESYO	86	18,04	5,52	Grup Arası	334,098	4	83,525	3,119	,016
	İMÖ	76	20,50	4,70	Grup İçi	7069,195	264	26,777		
	BÖTE	43	18,48	5,06	Toplam	7403,294	268			
	SÖ	34	17,97	5,51						
	FTÖ	30	17,66	5,01						
	Toplam	269	18,75	5,25						
Planlı Yaklaşım	BESYO	86	10,81	5,43	Grup Arası	249,629	4	62,407	2,980	,020
	İMÖ	76	12,63	4,30	Grup İçi	5529,598	264	20,945		
	BÖTE	43	12,41	3,72	Toplam	5779,227	268			
	SÖ	34	10,29	4,27						
	FTÖ	30	10,56	3,91						
	Toplam	269	11,49	4,64						
Toplam Puan	BESYO	86	105,80	18,96	Grup Arası	1951,910	4	487,977	1,365	,246
	İMÖ	76	108,65	18,54	Grup İçi	94385,800	264	357,522		
	BÖTE	43	102,06	17,86	Toplam	96337,710	268			
	SÖ	34	103,85	21,11						
	FTÖ	30	101,00	18,47						
	Toplam	269	105,23	18,95						

Tablo 5.16.'da öğretmen adaylarının problem çözme alt boyutlarına ve toplamına ait öğrenim gördükleri program değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 5.16.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin öğrenim gördüğü program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda problem çözme envanteri alt boyutlarının tamamındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş, sonuçta aceleci, kaçınan, değerlendirici ve kendine güvenli yaklaşım varyanslarının homojen olduğu, düşünen ve

planlı yaklaşım varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür. Varyansların homojenliği incelendikten sonra, homojen varyanslarda uygun post-hoc tekniklerinden Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma testi, homojen olmayan varyanslarda uygun post-hoc tekniklerinden Dunnett's C yapılarak analiz sonuçları tablo 5.17.'de, 5.18.'de, 5.19.'da, 5.20.'de ve 5.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmen Adaylarının Aceleci Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Aceleci Yaklaşım	BESYO	İMÖ	3,98317	1,33650	,067
		BÖTE	5,30233*	1,58554	,027
		SÖ	-1,31327	1,71976	,965
		FTÖ	3,52791	1,80005	,430
		BESYO	-3,98317	1,33650	,067
	İMÖ	BÖTE	1,31916	1,61994	,956
		SÖ	-5,29644	1,75153	,061
		FTÖ	-,45526	1,83042	1,00
		BESYO	-5,30233*	1,58554	,027
	BÖTE	İMÖ	-1,31916	1,61994	,956
		SÖ	-6,61560*	1,94822	,023
		FTÖ	-1,77442	2,01945	,942
		BESYO	1,31327	1,71976	,965
		SÖ	5,29644	1,75153	,061
	SÖ	BÖTE	6,61560*	1,94822	,023
		FTÖ	4,84118	2,12646	,272
		BESYO	-3,52791	1,80005	,430
		İMÖ	,45526	1,83042	1,00
		BÖTE	1,77442	2,01945	,942
	FTÖ	FTÖ	-4,84118	2,12646	,272

(ANOVA F=5,357;p<.05)

(Levene F=1,928;p>.05)

Tablo 5.17.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda; BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile BÖTE' de okuyan öğretmen adayları arasında, BESYO' da okuyan öğretmen adayları lehine, BÖTE' de okuyan öğretmen adayları ile SÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, SÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine, (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, aceleci yaklaşım beceri düzeyinin SÖ' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.18. Öğretmen Adaylarının Düşünen Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Dunnett's C Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Düşünen Yaklaşım	BESYO	İMÖ	-3,35588*	,87670	,006
		BÖTE	-1,25581	1,04007	,834
		SÖ	,95759	1,12812	,949
		FTÖ	-1,09535	1,18078	,930
	İMÖ	BESYO	3,35588*	,87670	,006
		BÖTE	2,10006	1,06263	,421
		SÖ	4,31347*	1,14895	,008
		FTÖ	2,26053	1,20071	,473
	BÖTE	BESYO	1,25581	1,04007	,834
		İMÖ	-2,10006	1,06263	,421
		SÖ	2,21341	1,27798	,559
		FTÖ	,16047	1,32470	1,00
	SÖ	BESYO	-,95759	1,12812	,949
		İMÖ	-4,31347*	1,14895	,008
		BÖTE	-2,21341	1,27798	,559
		FTÖ	-2,05294	1,39489	,705
	FTÖ	BESYO	1,09535	1,18078	,930
		İMÖ	-2,26053	1,20071	,473
		BÖTE	-,16047	1,32470	1,00
		FTÖ	2,05294	1,39489	,705

(ANOVA F=3,119;p<.05)

(Levene F=3,851;p<.05)

Tablo 5.18.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile İMÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları ile SÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, düşünen yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.19. Öğretmen Adaylarının Kaçınan Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Kaçınan Yaklaşım	BESYO	İMÖ	2,26163*	,84140	,008
		BÖTE	2,38372*	,99819	,018
		SÖ	,95280	1,08269	,380
		FTÖ	,87829	1,13324	,439
	İMÖ	BESYO	-2,26163*	,84140	,008
		BÖTE	,12209	1,01985	,905
		SÖ	-1,30882	1,10269	,236
		FTÖ	-1,38333	1,15236	,231
	BÖTE	BESYO	-2,38372*	,99819	,018
		İMÖ	-,12209	1,01985	,905
		SÖ	-1,43092	1,22652	,244
		FTÖ	-1,50543	1,27136	,237
	SÖ	BESYO	-,95280	1,08269	,380
		İMÖ	1,30882	1,10269	,236
		BÖTE	1,43092	1,22652	,244
		FTÖ	-,07451	1,33873	,956
	FTÖ	BESYO	-,87829	1,13324	,439
		İMÖ	1,38333	1,15236	,231
		BÖTE	1,50543	1,27136	,237
		FTÖ	,07451	1,33873	,956

(ANOVA F=5,120;p<.05)

(Levene F=1,608;p>.05)

Tablo 5.19.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile İMÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında ve yine BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile BÖTE' de okuyan öğretmen adayları arasında, BESYO' da okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, kaçınan yaklaşım beceri düzeyinin BESYO' da okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.20. Öğretmen Adaylarının Değerlendirici Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Değerlendirici Yaklaşım	BESYO	İMÖ	-1,47338*	,60361	,015
		BÖTE	-,65116	,71609	,364
		SÖ	,75650	,77671	,331
		FTÖ	,86434	,81297	,289
	İMÖ	BESYO	1,47338*	,60361	,015
		BÖTE	,82222	,73162	,262
		SÖ	2,22988*	,79105	,005
		FTÖ	2,33772*	,82669	,005
	BÖTE	İMÖ	-,82222	,73162	,262
		SÖ	1,40766	,87989	,111
		FTÖ	1,51550	,91206	,098
		BESYO	-,75650	,77671	,331
	SÖ	İMÖ	-2,22988*	,79105	,005
		BÖTE	-1,40766	,87989	,111
		FTÖ	,10784	,96038	,911
		BESYO	-,86434	,81297	,289
	FTÖ	İMÖ	-2,33772*	,82669	,005
		BÖTE	-1,51550	,91206	,098
		FTÖ	-,10784	,96038	,911

(ANOVA F=2,403;p<.05)

(Levene F=1,547;p>.05)

Tablo 5.20.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile İMÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları ile SÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında ve yine İMÖ' de okuyan öğretmen adayları ile FTÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, değerlendirici yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.21. Öğretmen Adaylarının Kendine Güvenli Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	BESYO	İMÖ	-2,45349*	,81468	,003
		BÖTE	-,44186	,96648	,648
		SÖ	,07592	1,04830	,942
		FTÖ	,37984	1,09724	,729
	İMÖ	BESYO	2,45349*	,81468	,003
		BÖTE	2,01163*	,98745	,043
		SÖ	2,52941*	1,06766	,019
		FTÖ	2,83333*	1,11575	,012
	BÖTE	BESYO	,44186	,96648	,648
		İMÖ	-2,01163*	,98745	,043
		SÖ	,51778	1,18756	,663
		FTÖ	,82171	1,23098	,505
	SÖ	BESYO	-,07592	1,04830	,942
		İMÖ	-2,52941*	1,06766	,019
		BÖTE	-,51778	1,18756	,663
		FTÖ	,30392	1,29620	,815
	FTÖ	BESYO	-,37984	1,09724	,729
		İMÖ	-2,83333*	1,11575	,012
		BÖTE	-,82171	1,23098	,505
		FTÖ	-,30392	1,29620	,815

(ANOVA F=3,335;p<.05)
(Levene F=,371;p>.05)

Tablo 5.21.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile İMÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları ile BÖTE' de okuyan öğretmen adayları arasında, SÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında ve FTÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, kendine güvenli yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının planlı yaklaşım becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Tamhane's T2, Dunnett's T3, Games-Howell ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Planlı yaklaşımda en yüksek puan sırası ile SÖ \bar{X} =10,29, FTÖ \bar{X} =10,56, BESYO \bar{X} =10,81, İMÖ \bar{X} =12,41 ve BÖTE \bar{X} =12,63 olarak sıralanmaktadır.

Tablo 5.22. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim Durumu	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	123,51	6	3,177	,786
	Okur Yazar	38	139,47			
	İlkokul	111	136,79			
	Ortaokul	27	149,41			
	Lise	23	128,46			
	Üniversite	8	134,75			
	Lisans Üstü	2	177,25			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	140,97	6	4,255	,642
	Okur Yazar	38	122,00			
	İlkokul	111	135,27			
	Ortaokul	27	121,37			
	Lise	23	151,74			
	Üniversite	8	154,88			
	Lisans Üstü	2	99,75			
	Toplam	269				
Kaçıngan Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	108,68	6	12,993	,043
	Okur Yazar	38	148,28			
	İlkokul	111	136,44			
	Ortaokul	27	163,02			
	Lise	23	142,39			
	Üniversite	8	120,19			
	Lisans Üstü	2	188,25			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	141,68	6	2,744	,840
	Okur Yazar	38	120,08			
	İlkokul	111	139,26			
	Ortaokul	27	129,83			
	Lise	23	130,76			
	Üniversite	8	134,63			
	Lisans Üstü	2	101,75			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	142,13	6	2,692	,846
	Okur Yazar	38	120,49			
	İlkokul	111	135,17			
	Ortaokul	27	132,98			
	Lise	23	139,17			
	Üniversite	8	151,63			
	Lisans Üstü	2	100,00			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	Okur Yazar Değil	60	140,86	6	,900	,989
	Okur Yazar	38	134,42			
	İlkokul	111	134,81			
	Ortaokul	27	127,13			
	Lise	23	135,87			
	Üniversite	8	126,19			
	Lisans Üstü	2	112,25			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Okur Yazar Değil	60	127,82	6	,915	,989
	Okur Yazar	38	132,00			
	İlkokul	111	137,18			
	Ortaokul	27	140,48			
	Lise	23	139,15			
	Üniversite	8	140,56			
	Lisans Üstü	2	142,50			
	Toplam	269				

Tablo 5.22.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme

envanteri alt boyutlarından kaçınan yaklaşım becerilerinde annelerinin eğitim durumlarına göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=12,993;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda annesi okur yazar olan öğretmen adayların, annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre; annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adayların, annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre; annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adayların, annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre kaçınan yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.23. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim Durumu	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	113,89	6	7,138	,308
	Okur Yazar	14	102,86			
	İlkokul	102	144,09			
	Ortaokul	48	131,57			
	Lise	48	135,96			
	Üniversite	45	126,91			
	Lisans Üstü	3	200,00			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	135,00	6	2,535	,865
	Okur Yazar	14	110,50			
	İlkokul	102	137,51			
	Ortaokul	48	126,73			
	Lise	48	141,23			
	Üniversite	45	138,11			
	Lisans Üstü	3	149,83			
	Toplam	269				
Kaçınan Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	140,00	6	7,215	,301
	Okur Yazar	14	90,93			
	İlkokul	102	132,25			
	Ortaokul	48	141,85			
	Lise	48	149,11			
	Üniversite	45	129,76			
	Lisans Üstü	3	162,50			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	113,72	6	4,971	,547
	Okur Yazar	14	128,39			
	İlkokul	102	139,81			
	Ortaokul	48	119,26			
	Lise	48	142,21			
	Üniversite	45	142,47			
	Lisans Üstü	3	90,50			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	142,78	6	1,356	,968
	Okur Yazar	14	125,75			
	İlkokul	102	138,51			
	Ortaokul	48	125,10			
	Lise	48	136,18			
	Üniversite	45	137,89			
	Lisans Üstü	3	131,67			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	Okur Yazar Değil	9	151,78	6	3,183	,786
	Okur Yazar	14	111,14			
	İlkokul	102	140,67			
	Ortaokul	48	134,39			
	Lise	48	134,57			
	Üniversite	45	129,80			
	Lisans Üstü	3	97,83			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Okur Yazar Değil	9	122,61	6	7,240	,299
	Okur Yazar	14	96,25			
	İlkokul	102	141,85			
	Ortaokul	48	124,76			
	Lise	48	147,55			
	Üniversite	45	129,54			
	Lisans Üstü	3	164,83			
	Toplam	269				

Tablo 5.23.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme

envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.24. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Mesleği	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	Ev Hanımı	248	134,64	4	2,693	,610
	Memur	7	102,00			
	İşçi	5	159,80			
	Emekli	4	143,63			
	Esnaf	5	167,40			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	Ev Hanımı	248	131,38	4	11,067	,026
	Memur	7	149,21			
	İşçi	5	179,70			
	Emekli	4	152,38			
	Esnaf	5	235,90			
	Toplam	269				
Kaçıngan Yaklaşım	Ev Hanımı	248	136,32	4	1,839	,765
	Memur	7	99,29			
	İşçi	5	122,40			
	Emekli	4	144,50			
	Esnaf	5	124,30			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	Ev Hanımı	248	133,66	4	1,306	,860
	Memur	7	159,64			
	İşçi	5	145,00			
	Emekli	4	134,00			
	Esnaf	5	158,00			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ev Hanımı	248	132,60	4	7,784	,100
	Memur	7	153,14			
	İşçi	5	187,00			
	Emekli	4	99,25			
	Esnaf	5	205,10			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	Ev Hanımı	248	133,28	4	5,167	,271
	Memur	7	130,57			
	İşçi	5	174,70			
	Emekli	4	118,38			
	Esnaf	5	200,20			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Ev Hanımı	248	132,40	4	9,580	,048
	Memur	7	126,64			
	İşçi	5	194,70			
	Emekli	4	127,75			
	Esnaf	5	221,90			
	Toplam	269				

Tablo 5.24.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarından düşünen yaklaşım becerilerinde annelerinin mesleklerine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=11,067;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi memur olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan

öğretmen adayların, annesi emekli olan öğretmen adaylarına göre düşünen yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.24.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri toplam puanında da annelerinin mesleklerine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=9,580;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi memur olan öğretmen adaylarına göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.25. Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslek Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Baba Mesleği	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	Memur	53	117,69	5	13,683	,018
	Çiftçi	46	107,91			
	Esnaf	30	146,68			
	İşçi	54	153,27			
	Emekli	61	140,83			
	Serbest Meslek	25	153,84			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	Memur	53	140,55	5	8,023	,155
	Çiftçi	46	150,07			
	Esnaf	30	110,03			
	İşçi	54	146,85			
	Emekli	61	122,52			
	Serbest Meslek	25	130,32			
	Toplam	269				
Kaçıngan Yaklaşım	Memur	53	129,06	5	7,845	,165
	Çiftçi	46	115,10			
	Esnaf	30	139,23			
	İşçi	54	140,26			
	Emekli	61	153,63			
	Serbest Meslek	25	122,32			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	Memur	53	149,71	5	10,658	,059
	Çiftçi	46	146,47			
	Esnaf	30	112,98			
	İşçi	54	141,50			
	Emekli	61	114,10			
	Serbest Meslek	25	146,10			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Memur	53	140,75	5	8,037	,154
	Çiftçi	46	147,80			
	Esnaf	30	110,07			
	İşçi	54	148,10			
	Emekli	61	121,44			
	Serbest Meslek	25	133,94			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	Memur	53	129,63	5	6,304	,278
	Çiftçi	46	153,86			
	Esnaf	30	134,12			
	İşçi	54	145,21			
	Emekli	61	122,95			
	Serbest Meslek	25	120,08			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Memur	53	131,38	5	6,759	,239
	Çiftçi	46	131,85			
	Esnaf	30	118,72			
	İşçi	54	157,65			
	Emekli	61	127,11			
	Serbest Meslek	25	138,36			
	Toplam	269				

Tablo 5.25.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım becerilerinde annelerinin mesleklerine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=13,683;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda babası işçi olan öğretmen adayların, babası memur

olan öğretmen adaylarına göre; yine babası işçi olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan öğretmen adaylarına göre; babası esnaf olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan öğretmen adaylarına göre; babası emekli olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan öğretmen adaylarına göre aceleci yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.26. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Ailelerin Aylık Gelir Durumu	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	0-750 TL	76	136,70	4	1,682	,794
	751-1500 TL	112	139,04			
	1501-2250 TL	54	129,17			
	2251-3000 TL	15	114,73			
	3001 TL ve Üzeri	12	138,13			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	0-750 TL	76	129,97	4	2,364	,669
	751-1500 TL	112	137,35			
	1501-2250 TL	54	128,97			
	2251-3000 TL	15	142,97			
	3001 TL ve Üzeri	12	162,08			
	Toplam	269				
Kaçınan Yaklaşım	0-750 TL	76	121,61	4	6,028	,197
	751-1500 TL	112	145,73			
	1501-2250 TL	54	140,26			
	2251-3000 TL	15	120,37			
	3001 TL ve Üzeri	12	114,33			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	0-750 TL	76	137,93	4	2,750	,600
	751-1500 TL	112	132,31			
	1501-2250 TL	54	126,86			
	2251-3000 TL	15	160,97			
	3001 TL ve Üzeri	12	145,71			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-750 TL	76	134,75	4	2,112	,715
	751-1500 TL	112	134,39			
	1501-2250 TL	54	127,32			
	2251-3000 TL	15	151,33			
	3001 TL ve Üzeri	12	156,42			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	0-750 TL	76	142,15	4	1,909	,753
	751-1500 TL	112	132,04			
	1501-2250 TL	54	126,93			
	2251-3000 TL	15	137,17			
	3001 TL ve Üzeri	12	150,92			
	Toplam	269				
Toplam Puan	0-750 TL	76	131,57	4	2,458	,652
	751-1500 TL	112	140,34			
	1501-2250 TL	54	123,56			
	2251-3000 TL	15	140,50			
	3001 TL ve Üzeri	12	151,46			
	Toplam	269				

Tablo 5.26.'da öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.27. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanı İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Ailenin Yaşadığı Yer	n	S.O	Sd	X ²	p
Aceleci Yaklaşım	İl Merkezi	141	139,29	3	2,870	,412
	İlçe Merkezi	64	128,77			
	Kasaba	20	151,75			
	Köy	44	122,70			
	Toplam	269				
Düşünen Yaklaşım	İl Merkezi	141	131,93	3	1,119	,772
	İlçe Merkezi	64	133,01			
	Kasaba	20	146,80			
	Köy	44	142,36			
	Toplam	269				
Kaçınan Yaklaşım	İl Merkezi	141	145,09	3	7,251	,064
	İlçe Merkezi	64	132,66			
	Kasaba	20	126,35			
	Köy	44	109,99			
	Toplam	269				
Değerlendirici Yaklaşım	İl Merkezi	141	129,84	3	1,650	,648
	İlçe Merkezi	64	142,93			
	Kasaba	20	145,35			
	Köy	44	135,28			
	Toplam	269				
Kendine Güvenli Yaklaşım	İl Merkezi	141	129,00	3	3,044	,385
	İlçe Merkezi	64	144,75			
	Kasaba	20	153,33			
	Köy	44	131,73			
	Toplam	269				
Planlı Yaklaşım	İl Merkezi	141	133,37	3	1,631	,652
	İlçe Merkezi	64	129,51			
	Kasaba	20	135,35			
	Köy	44	148,07			
	Toplam	269				
Toplam Puan	İl Merkezi	141	135,89	3	1,616	,656
	İlçe Merkezi	64	131,92			
	Kasaba	20	153,68			
	Köy	44	128,13			
	Toplam	269				

Tablo 5.27.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, ailenin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.28. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutları	Kaldıkları yer	n	\bar{X}	s.s	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
Aceleci Yaklaşım	Aile ile beraber	68	36,19	9,71	Grup Arası	202,732	3	67,577	,879	,452
	Öğrenci evi	131	35,18	8,56	Grup İçi	20367,105	265	76,857		
	Devlet yurdu	36	33,72	8,81	Toplam	20569,836	268			
	Özel yurt	34	36,64	7,35						
	Toplam	269	35,42	8,76						
Düşünen Yaklaşım	Aile ile beraber	68	14,48	6,51	Grup Arası	23,140	3	7,713	,232	,874
	Öğrenci evi	131	14,90	5,53	Grup İçi	8798,667	265	33,203		
	Devlet yurdu	36	14,27	5,45	Toplam	8821,807	268			
	Özel yurt	34	15,20	5,30						
	Toplam	269	14,75	5,73						
Kaçınan Yaklaşım	Aile ile beraber	68	17,52	5,12	Grup Arası	314,358	3	104,786	3,702	,012
	Öğrenci evi	131	15,35	5,35	Grup İçi	7500,810	265	28,305		
	Devlet yurdu	36	14,30	5,76	Toplam	7815,167	268			
	Özel yurt	34	15,44	5,07						
	Toplam	269	15,77	5,40						
Değerlendirici Yaklaşım	Aile ile beraber	68	8,54	4,17	Grup Arası	21,679	3	7,226	,472	,702
	Öğrenci evi	131	9,22	3,69	Grup İçi	4055,139	265	15,302		
	Devlet yurdu	36	9,08	4,21	Toplam	4076,818	268			
	Özel yurt	34	9,17	3,86						
	Toplam	269	9,02	3,90						
Kendine Güvenli Yaklaşım	Aile ile beraber	68	17,80	5,50	Grup Arası	190,518	3	63,506	2,333	,074
	Öğrenci evi	131	19,35	5,18	Grup İçi	7212,775	265	27,218		
	Devlet yurdu	36	17,52	4,84	Toplam	7403,294	268			
	Özel yurt	34	19,67	5,13						
	Toplam	269	18,75	5,25						
Planlı Yaklaşım	Aile ile beraber	68	10,82	4,90	Grup Arası	76,823	3	25,608	1,190	,314
	Öğrenci evi	131	12,02	4,53	Grup İçi	5702,404	265	21,519		
	Devlet yurdu	36	11,02	4,71	Toplam	5779,227	268			
	Özel yurt	34	11,26	4,37						
	Toplam	269	11,49	4,64						
Toplam Puan	Aile ile beraber	68	105,38	19,03	Grup Arası	1254,718	3	418,239	1,166	,323
	Öğrenci evi	131	106,03	19,59	Grup İçi	95082,992	265	358,804		
	Devlet yurdu	36	99,94	17,35	Toplam	96337,710	268			
	Özel yurt	34	107,41	17,69						
	Toplam	269	105,23	18,95						

Tablo 5.28.'de öğretmen adaylarının problem çözme alt boyutları ve toplamına ait öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda, problem çözme envanteri alt boyutlarından, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılaşma görülmezken kaçınan yaklaşımda ise anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 5.28.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kaçınan yaklaşım alt becerileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,702$; $p<.05$). Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu ($Levene F=,897$; $p>.05$) görüldükten sonra uygun post-hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılarak analiz sonuçları tablo 5.29.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.29. Öğretmen Adaylarının Kaçınan Yaklaşım Becerilerinin Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Problem Çözme Alt Boyutu	Kalınan Yer (i)	Kalınan Yer (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Kaçınan Yaklaşım	Aile İle Beraber	Öğrenci Evi	2,17827	,79518	,060
		Devlet Yurdu	3,22386*	1,09658	,036
		Özel Yurt	2,08824	1,11747	,324
	Öğrenci Evi	Aile İle Beraber	-2,17827	,79518	,060
		Devlet Yurdu	1,04559	1,00116	,779
		Özel Yurt	-,09003	1,02400	1,00
	Devlet Yurdu	Aile İle Beraber	-3,22386*	1,09658	,036
		Öğrenci Evi	-1,04559	1,00116	,779
		Özel Yurt	-1,13562	1,27230	,850
	Özel Yurt	Aile İle Beraber	-2,08824	1,11747	,324
		Öğrenci Evi	,09003	1,02400	1,00
		Devlet Yurdu	1,13562	1,27230	,850

Tablo 5.29.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kaçınan yaklaşım becerilerinin öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ailesi ile beraber kalan öğretmen adayları ile devlet yurdunda kalan öğretmen adayları arasında, ailesi ile beraber kalan öğretmen adayları lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görürken kalınan yer durumuna göre, kaçınan yaklaşım beceri düzeyinin aileleri ile beraber kalan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

5.3.Sosyal Beceri Envanterine İlişkin Bulgular

Tablo 5.30. Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerinin Alt Boyutlarıyla Toplam Puanına İlişkin Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutları	n	\bar{X}	s.s	Min	Max	Envanterden alınabilecek en düşük ve en yüksek puan
Duyuşsal Anlatımcılık	269	40,15	7,46	21,00	75,00	15 - 75
Duyuşsal Duyarlılık	269	45,60	7,70	28,00	95,00	15 - 75
Duyuşsal Kontrol	269	45,01	8,58	26,00	75,00	15 - 75
Sosyal Anlatımcılık	269	44,15	7,57	27,00	75,00	15 - 75
Sosyal Duyarlılık	269	47,62	8,64	30,00	75,00	15 - 75
Sosyal Kontrol	269	40,36	7,48	24,00	75,00	15 - 75
Toplam puan	269	262,91	37,85	172,00	450,00	90 - 450

Tablo 5.30.'da öğretmen adaylarının geneline ait, sosyal beceri alt boyutları ve sosyal beceri toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; duyuşsal anlatımcılık alt boyutunda $\bar{X} = 40,15$, duyuşsal duyarlılık alt boyutlarında $\bar{X} = 45,60$, duyuşsal kontrol alt boyutlarında $\bar{X} = 45,01$, sosyal anlatımcılık alt boyutlarında $\bar{X} = 44,15$, sosyal duyarlılık alt boyutlarında $\bar{X} = 47,62$, sosyal kontrol alt boyutlarında

\bar{X} =40,36 ve sosyal beceri toplamında ise \bar{X} =262,91 puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının tamamının sosyal beceri envanteri toplam puanından almış oldukları \bar{X} =262,91 puan ortalaması, envanterin toplam puanından alınabilecek (Min 90-Max 450) değerler göz önüne alındığında öğretmen adaylarının orta düzeye yakın sosyal beceri düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Sosyal Beceri Envanterinin alt boyutlarından alınabilecek puan (Min 15-Max75) göz önüne alındığında ise, öğretmen adaylarının alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları \bar{X} =40,15 ile \bar{X} =47,62 arasında değiştiği için tüm alt boyutlarda da orta düzeye yakın bir sosyal beceriye sahip oldukları ileri sürülebilir.

Tablo 5.31. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin t-testi Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	s.d	t	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Kadın	144	39,74	7,61	266	-1,456	,147
	Erkek	125	41,07	7,29			
Duyuşsal Duyarlılık	Kadın	144	48,53	9,76	267	1,426	,155
	Erkek	125	46,95	8,21			
Duyuşsal Kontrol	Kadın	144	44,43	7,93	267	,586	,559
	Erkek	125	43,88	7,14			
Sosyal Anlatımcılık	Kadın	144	44,20	8,65	267	-1,662	,098
	Erkek	125	45,94	8,41			
Sosyal Duyarlılık	Kadın	144	46,02	8,03	2667	,956	,340
	Erkek	125	45,12	7,28			
Sosyal Kontrol	Kadın	144	39,87	8,00	267	-,637	,525
	Erkek	125	40,45	6,78			
Toplam puan	Kadın	144	262,46	40,22	266	-,211	,833
	Erkek	125	263,44	35,09			

Tablo 5.31.'de öğretmen adaylarının sosyal beceri alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda gerek sosyal beceri envanteri alt boyutlarında gerekse de sosyal beceri envanteri toplam puanında öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Tablo 5.32. Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	18 ve altı	6	118,42	3	3,975	,264
	19-21 arası	161	142,22			
	22-25 arası	92	123,15			
	26 ve yukarı	10	125,05			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	18 ve altı	6	120,75	3	1,110	,775
	19-21 arası	161	135,09			
	22-25 arası	92	133,29			
	26 ve yukarı	10	157,85			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	18 ve altı	6	118,17	3	,875	,831
	19-21 arası	161	138,21			
	22-25 arası	92	130,43			
	26 ve yukarı	10	135,45			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	18 ve altı	6	133,67	3	,879	,831
	19-21 arası	161	131,46			
	22-25 arası	92	140,53			
	26 ve yukarı	10	141,85			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	18 ve altı	6	115,67	3	3,489	,322
	19-21 arası	161	141,86			
	22-25 arası	92	123,97			
	26 ve yukarı	10	137,70			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	18 ve altı	6	127,33	3	9,565	,023
	19-21 arası	161	146,93			
	22-25 arası	92	116,65			
	26 ve yukarı	10	116,25			
	Toplam	269				
Toplam Puan	18 ve altı	6	126,17	3	1,909	,591
	19-21 arası	161	139,76			
	22-25 arası	92	126,03			
	26 ve yukarı	10	133,25			
	Toplam	269				

Tablo 5.32.'da öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruska Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarından sosyal kontrol becerilerinde yaşlarına göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=9,565;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 19-21 yaş arası öğretmen adayların, 22-25 yaş arası öğretmen adaylarına göre sosyal kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.33. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Orta Öğretim Programı Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezun Olduğu Programı	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Anadolu L.	57	132,89	4	4,328	,363
	Anadolu Ö. L.	19	169,11			
	Genel L.	158	130,82			
	Özel L.	8	125,44			
	Meslek L.	27	137,61			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	Anadolu L.	57	128,06	4	1,645	,801
	Anadolu Ö. L.	19	154,24			
	Genel L.	158	135,39			
	Özel L.	8	130,81			
	Meslek L.	27	135,07			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	Anadolu L.	57	121,74	4	3,481	,481
	Anadolu Ö. L.	19	149,68			
	Genel L.	158	135,06			
	Özel L.	8	140,31			
	Meslek L.	27	150,72			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	Anadolu L.	57	130,89	4	1,187	,880
	Anadolu Ö. L.	19	152,68			
	Genel L.	158	134,78			
	Özel L.	8	136,69			
	Meslek L.	27	132,04			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	Anadolu L.	57	128,89	4	3,230	,520
	Anadolu Ö. L.	19	161,16			
	Genel L.	158	132,22			
	Özel L.	8	151,88			
	Meslek L.	27	140,74			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	Anadolu L.	57	136,27	4	,379	,984
	Anadolu Ö. L.	19	141,66			
	Genel L.	158	133,53			
	Özel L.	8	145,69			
	Meslek L.	27	133,06			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Anadolu L.	57	128,17	4	3,227	,521
	Anadolu Ö. L.	19	163,82			
	Genel L.	158	132,82			
	Özel L.	8	132,19			
	Meslek L.	27	137,72			
	Toplam	269				

Tablo 5.33.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruska Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.34. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutları	Öğrenim Gör. Prog.	n	\bar{X}	s.s	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal Anlatımcılık	BESYO	86	40,89	6,51	Grup Arası	340,286	4	85,071	1,532	,193
	İMÖ	76	41,13	7,71	Grup İçi	14599,606	263	55,512		
	BÖTE	43	40,93	6,23	Toplam	14939,892	267			
	SÖ	34	38,26	8,43						
	FTÖ	30	38,46	9,44						
	Toplam	269	40,36	7,48						
Duyuşsal Duyarlılık	BESYO	86	50,20	8,67	Grup Arası	879,549	4	219,887	2,725	,030
	İMÖ	76	46,07	8,88	Grup İçi	21305,611	264	80,703		
	BÖTE	43	47,65	9,28	Toplam	22185,160	268			
	SÖ	34	47,73	9,33						
	FTÖ	30	45,53	9,27						
	Toplam	269	47,79	9,09						
Duyuşsal Kontrol	BESYO	86	45,66	6,89	Grup Arası	416,739	4	104,185	1,842	,121
	İMÖ	76	43,27	7,66	Grup İçi	14930,696	264	56,556		
	BÖTE	43	44,88	7,22	Toplam	15347,435	268			
	SÖ	34	43,29	8,24						
	FTÖ	30	42,20	8,40						
	Toplam	269	44,17	7,56						
Sosyal Anlatımcılık	BESYO	86	48,01	8,26	Grup Arası	1338,572	4	334,643	4,814	,001
	İMÖ	76	43,56	8,74	Grup İçi	18353,369	264	69,520		
	BÖTE	43	43,16	7,58	Toplam	19691,941	268			
	SÖ	34	45,55	8,67						
	FTÖ	30	42,13	8,13						
	Toplam	269	45,01	8,57						
Sosyal Duyarlılık	BESYO	86	45,97	7,37	Grup Arası	123,548	4	30,887	,518	,723
	İMÖ	76	45,57	7,83	Grup İçi	15748,467	264	59,653		
	BÖTE	43	45,69	7,47	Toplam	15872,015	268			
	SÖ	34	46,23	8,43						
	FTÖ	30	43,80	7,94						
	Toplam	269	45,60	7,69						
Sosyal Kontrol	BESYO	86	39,63	7,32	Grup Arası	221,019	4	55,255	,994	,411
	İMÖ	76	40,48	7,63	Grup İçi	14676,327	264	55,592		
	BÖTE	43	41,58	6,77	Toplam	14897,346	268			
	SÖ	34	40,44	8,75						
	FTÖ	30	38,33	6,63						
	Toplam	269	40,14	7,45						
Toplam Puan	BESYO	86	269,87	33,47	Grup Arası	9463,118	4	2365,780	1,668	,158
	İMÖ	76	260,11	38,60	Grup İçi	373067,076	263	1418,506		
	BÖTE	43	263,90	33,28	Toplam	382530,194	267			
	SÖ	34	261,52	44,57						
	FTÖ	30	250,46	43,57						
	Toplam	269	262,91	37,85						

Tablo 5.34.'de öğretmen adaylarının sosyal beceri alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının öğrenim gördükleri programı değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 5.34.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık alt becerileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu görüldükten sonra uygun

post-hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılarak analiz sonuçları tablo 5.35.'de ve 5.36.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.35. Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Duyarlılık Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{X}	p
Duyuşsal Duyarlılık	BESYO	İMÖ	4,13035*	1,41432	,004
		BÖTE	2,55814	1,67786	,129
		SÖ	2,47401	1,81990	,175
		FTÖ	4,67597*	1,90486	,015
		BESYO	-4,13035*	1,41432	,004
		İMÖ	-1,57222	1,71426	,360
	İMÖ	BÖTE	-1,65635	1,85351	,372
		SÖ	,54561	1,93700	,778
		FTÖ	-2,55814	1,67786	,129
		BESYO	1,57222	1,71426	,360
		BÖTE	-0,8413	2,06166	,967
		SÖ	2,11783	2,13703	,323
	BÖTE	İMÖ	-2,47401	1,81990	,175
		SÖ	1,65635	1,85351	,372
		FTÖ	,08413	2,06166	,967
		BESYO	2,20196	2,25027	,329
		İMÖ	-4,67597*	1,90486	,015
		BESYO	-5,4561	1,93700	,778
	SÖ	İMÖ	-2,11783	2,13703	,323
		BÖTE	-2,20196	2,25027	,329
		FTÖ			
		BESYO			
		İMÖ			
		BÖTE			
FTÖ	İMÖ				
	BÖTE				
	SÖ				
	FTÖ				
	BESYO				
	İMÖ				

(ANOVA F=2,725; p<.05)

(Levene F=,898; p>.05)

Tablo 5.35.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının duyuşsal duyarlılık becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile, İMÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, BESYO' da okuyan öğretmen adayları lehine ve yine BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile FTÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, BESYO' da okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, duyuşsal duyarlılık beceri düzeyinin BESYO' da okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.36. Öğretmen Adaylarının Sosyal Anlatıcılık Becerilerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutu	Öğrenim Gör. Prog. (i)	Öğrenim Gör. Prog. (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh \bar{x}	p
Sosyal Anlatıcılık	BESYO	İMÖ	4,44584*	1,31268	,024
		BÖTE	4,84884*	1,55728	,049
		SÖ	2,45280	1,68911	,716
		FTÖ	5,87829*	1,76797	,028
		BESYO	-4,44584*	1,31268	,024
		İMÖ	,40300	1,59107	,999
		SÖ	-1,99303	1,72031	,854
		FTÖ	1,43246	1,79780	,959
		BESYO	-4,84884*	1,55728	,049
		İMÖ	-,40300	1,59107	,999
		SÖ	-2,39603	1,91350	,814
		FTÖ	1,02946	1,98346	,992
	BÖTE	BESYO	-2,45280	1,68911	,716
		İMÖ	1,99303	1,72031	,854
		BÖTE	2,39603	1,91350	,814
		FTÖ	3,42549	2,08855	,612
		BESYO	-5,87829*	1,76797	,028
		İMÖ	-1,43246	1,79780	,959
	SÖ	BÖTE	-1,02946	1,98346	,992
		FTÖ	-3,42549	2,08855	,612
		İMÖ	1,99303	1,72031	,854
		BÖTE	2,39603	1,91350	,814
		FTÖ	3,42549	2,08855	,612
		BESYO	-5,87829*	1,76797	,028
FTÖ	İMÖ	-1,43246	1,79780	,959	
	BÖTE	-1,02946	1,98346	,992	
	FTÖ	-3,42549	2,08855	,612	

(ANOVA F=4,814; p<.05)

(Levene F=.700; p>.05)

Tablo 5.36.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal anlatıcılık becerilerinin öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, BESYO' da okuyan öğretmen adayları ile İMÖ' de, BÖTE' de ve FTÖ' de okuyan öğretmen adayları arasında, BESYO' da okuyan öğretmen adayları lehine (p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görülen program durumuna göre, sosyal anlatıcılık beceri düzeyinin BESYO' da okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.37. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim Durumu	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Okuryazar değil	60	129,36	6	8,354	,213
	Okuryazar	38	125,72			
	İlkokul	111	133,03			
	Ortaokul	27	157,04			
	Lise	23	155,80			
	Üniversite	8	87,38			
	Lisansüstü	2	175,75			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	Okuryazar değil	60	129,56	6	4,179	,652
	Okuryazar	38	121,78			
	İlkokul	111	139,18			
	Ortaokul	27	150,50			
	Lise	23	139,96			
	Üniversite	8	107,00			
	Lisansüstü	2	163,00			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	Okuryazar değil	60	131,03	6	4,494	,610
	Okuryazar	38	128,11			
	İlkokul	111	140,23			
	Ortaokul	27	144,91			
	Lise	23	136,22			
	Üniversite	8	86,75			
	Lisansüstü	2	140,00			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	Okuryazar değil	60	128,05	6	7,392	,286
	Okuryazar	38	128,32			
	İlkokul	111	136,93			
	Ortaokul	27	162,59			
	Lise	23	132,26			
	Üniversite	8	93,88			
	Lisansüstü	2	187,00			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	Okuryazar değil	60	133,82	6	4,337	,631
	Okuryazar	38	120,00			
	İlkokul	111	137,95			
	Ortaokul	27	136,26			
	Lise	23	157,13			
	Üniversite	8	112,38			
	Lisansüstü	2	110,50			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	Okuryazar değil	60	146,74	6	8,593	,198
	Okuryazar	38	113,50			
	İlkokul	111	134,55			
	Ortaokul	27	150,28			
	Lise	23	138,74			
	Üniversite	8	87,13			
	Lisansüstü	2	158,25			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Okuryazar değil	60	130,38	6	7,213	,302
	Okuryazar	38	120,05			
	İlkokul	111	137,51			
	Ortaokul	27	154,35			
	Lise	23	145,93			
	Üniversite	8	86,44			
	Lisansüstü	2	159,50			
	Toplam	269				

Tablo 5.37.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri

alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.38. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim Durumu	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Okuryazar değil	9	170,94	6	5,099	,531
	Okuryazar	14	116,96			
	İlkokul	102	129,67			
	Ortaokul	48	147,65			
	Lise	48	129,39			
	Üniversite	45	133,17			
	Lisansüstü	3	162,17			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	Okuryazar değil	9	109,33	6	6,866	,333
	Okuryazar	14	143,32			
	İlkokul	102	128,91			
	Ortaokul	48	158,14			
	Lise	48	135,07			
	Üniversite	45	125,39			
	Lisansüstü	3	153,00			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	Okuryazar değil	9	144,67	6	5,423	,491
	Okuryazar	14	134,79			
	İlkokul	102	137,74			
	Ortaokul	48	151,99			
	Lise	48	126,19			
	Üniversite	45	117,73			
	Lisansüstü	3	142,00			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	Okuryazar değil	9	134,11	6	7,370	,288
	Okuryazar	14	126,75			
	İlkokul	102	140,66			
	Ortaokul	48	151,41			
	Lise	48	122,31			
	Üniversite	45	117,86			
	Lisansüstü	3	181,33			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	Okuryazar değil	9	149,11	6	2,193	,901
	Okuryazar	14	113,25			
	İlkokul	102	136,89			
	Ortaokul	48	137,77			
	Lise	48	134,19			
	Üniversite	45	135,02			
	Lisansüstü	3	98,17			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	Okuryazar değil	9	156,00	6	5,348	,500
	Okuryazar	14	150,43			
	İlkokul	102	135,14			
	Ortaokul	48	149,19			
	Lise	48	119,35			
	Üniversite	45	126,52			
	Lisansüstü	3	145,83			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Okuryazar değil	9	139,11	6	4,274	,640
	Okuryazar	14	129,32			
	İlkokul	102	135,62			
	Ortaokul	48	151,85			
	Lise	48	125,19			
	Üniversite	45	122,95			
	Lisansüstü	3	147,33			
	Toplam	269				

Tablo 5.38.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.39. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Meslek Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Mesleği	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatıcılık	Ev hanımı	248	135,12	4	2,261	,688
	Memur	7	125,00			
	İşçi	5	161,80			
	Emekli	4	132,00			
	Esnaf	5	91,90			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	Ev hanımı	248	135,40	4	3,565	,468
	Memur	7	107,07			
	İşçi	5	157,30			
	Emekli	4	176,75			
	Esnaf	5	98,70			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	Ev hanımı	248	136,47	4	3,060	,548
	Memur	7	103,50			
	İşçi	5	134,20			
	Emekli	4	154,63			
	Esnaf	5	91,50			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatıcılık	Ev hanımı	248	136,09	4	4,536	,338
	Memur	7	86,29			
	İşçi	5	149,60			
	Emekli	4	171,00			
	Esnaf	5	105,80			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	Ev hanımı	248	134,92	4	3,960	,411
	Memur	7	129,57			
	İşçi	5	144,80			
	Emekli	4	192,75			
	Esnaf	5	90,50			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	Ev hanımı	248	136,22	4	,977	,913
	Memur	7	126,57			
	İşçi	5	124,80			
	Emekli	4	120,75			
	Esnaf	5	107,80			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Ev hanımı	248	135,44	4	4,079	,395
	Memur	7	104,57			
	İşçi	5	146,80			
	Emekli	4	173,00			
	Esnaf	5	86,90			
	Toplam	269				

Tablo 5.39.'da öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.40. Öğretmen Adaylarının Babalarının Meslek Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Baba Mesleği	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	Memur	53	134,35	5	6,332	,275
	Çiftçi	46	141,88			
	Esnaf	30	146,75			
	İşçi	54	143,73			
	Emekli	61	113,79			
	Serbest Meslek	25	137,14			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	Memur	53	132,23	5	3,012	,698
	Çiftçi	46	126,89			
	Esnaf	30	133,95			
	İşçi	54	128,47			
	Emekli	61	141,77			
	Serbest Meslek	25	154,64			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	Memur	53	125,76	5	2,492	,778
	Çiftçi	46	139,41			
	Esnaf	30	146,98			
	İşçi	54	142,09			
	Emekli	61	128,75			
	Serbest Meslek	25	132,02			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	Memur	53	118,99	5	6,901	,228
	Çiftçi	46	124,27			
	Esnaf	30	145,92			
	İşçi	54	150,82			
	Emekli	61	131,77			
	Serbest Meslek	25	149,28			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	Memur	53	146,61	5	3,423	,635
	Çiftçi	46	139,93			
	Esnaf	30	130,78			
	İşçi	54	127,89			
	Emekli	61	125,02			
	Serbest Meslek	25	146,08			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	Memur	53	123,01	5	6,816	,235
	Çiftçi	46	144,58			
	Esnaf	30	136,80			
	İşçi	54	145,81			
	Emekli	61	119,93			
	Serbest Meslek	25	154,06			
	Toplam	269				
Toplam Puan	Memur	53	128,35	5	2,555	,768
	Çiftçi	46	134,03			
	Esnaf	30	140,12			
	İşçi	54	141,00			
	Emekli	61	125,61			
	Serbest Meslek	25	149,08			
	Toplam	269				

Tablo 5.40.'da öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.41. Öğretmen Adaylarının Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Ailelerin Aylık Gelir	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatımcılık	0-750 TL	76	139,38	4	1,679	,794
	751-1500 TL	112	131,04			
	1501-2250 TL	54	128,19			
	2251-3000 TL	15	145,70			
	3001 TL ve Üzeri	12	150,04			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	0-750 TL	76	135,15	4	,525	,971
	751-1500 TL	112	135,27			
	1501-2250 TL	54	135,55			
	2251-3000 TL	15	141,73			
	3001 TL ve Üzeri	12	120,67			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	0-750 TL	76	139,35	4	3,308	,508
	751-1500 TL	112	133,92			
	1501-2250 TL	54	122,01			
	2251-3000 TL	15	156,30			
	3001 TL ve Üzeri	12	149,42			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatımcılık	0-750 TL	76	142,18	4	3,312	,507
	751-1500 TL	112	136,35			
	1501-2250 TL	54	118,58			
	2251-3000 TL	15	141,60			
	3001 TL ve Üzeri	12	142,54			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	0-750 TL	76	131,23	4	2,208	,698
	751-1500 TL	112	131,34			
	1501-2250 TL	54	140,07			
	2251-3000 TL	15	159,70			
	3001 TL ve Üzeri	12	139,29			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	0-750 TL	76	137,77	4	2,671	,614
	751-1500 TL	112	135,05			
	1501-2250 TL	54	122,71			
	2251-3000 TL	15	151,50			
	3001 TL ve Üzeri	12	151,63			
	Toplam	269				
Toplam Puan	0-750 TL	76	137,49	4	1,373	,849
	751-1500 TL	112	133,28			
	1501-2250 TL	54	127,09			
	2251-3000 TL	15	151,13			
	3001 TL ve Üzeri	12	139,38			
	Toplam	269				

Tablo 5.41.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarında ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Tablo 5.42. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadığı Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Ailelerinin Yaşadığı Yer	n	S.O	Sd	X ²	p
Duyuşsal Anlatıcılık	İl merkezi	141	136,40	3	3,075	,380
	İlçe merkezi	64	133,73			
	Kasaba	20	106,83			
	Köy	44	142,15			
	Toplam	269				
Duyuşsal Duyarlılık	İl merkezi	141	145,41	3	8,629	,035
	İlçe merkezi	64	129,84			
	Kasaba	20	94,58			
	Köy	44	127,51			
	Toplam	269				
Duyuşsal Kontrol	İl merkezi	141	141,16	3	7,375	,061
	İlçe merkezi	64	129,72			
	Kasaba	20	93,03			
	Köy	44	142,02			
	Toplam	269				
Sosyal Anlatıcılık	İl merkezi	141	138,12	3	1,058	,787
	İlçe merkezi	64	136,78			
	Kasaba	20	126,95			
	Köy	44	126,06			
	Toplam	269				
Sosyal Duyarlılık	İl merkezi	141	138,20	3	3,852	,278
	İlçe merkezi	64	130,27			
	Kasaba	20	106,43			
	Köy	44	144,61			
	Toplam	269				
Sosyal Kontrol	İl merkezi	141	134,30	3	8,406	,038
	İlçe merkezi	64	137,34			
	Kasaba	20	92,60			
	Köy	44	153,09			
	Toplam	269				
Toplam Puan	İl merkezi	141	139,84	3	5,414	,144
	İlçe merkezi	64	131,45			
	Kasaba	20	97,65			
	Köy	44	138,68			
	Toplam	269				

Tablo 5.42.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, ailenin yaşadığı yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılık becerilerinde ailelerinin yaşadığı yerlere göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=8,629;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ailesi ilde yaşayan öğretmen adayların, ailesi kasabada yaşayan öğretmen adaylarına göre duyuşsal duyarlılık becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.42.'de öğretmen adaylarının kontrol puanlarının, ailenin yaşadığı yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan 'Kruskal Wallis-H' testi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri envanteri alt boyutlarından sosyal kontrol becerilerinde de ailelerinin yaşadığı yerlere göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=8,406;p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Mann Whitney-U' testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ailesi ilde, ilçede ve köyde yaşayan öğretmen adayların, ailesi kasabada yaşayan öğretmen adaylarına göre sosyal kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Tablo 5.43. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Envanteri Alt Boyutları ve Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutları	Kalınan yer	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	P
Duyuşsal Anlatımcılık	Aile ile beraber	68	41,25	8,03	Grup Arası	412,243	3	137,414	2,497	,060
	Öğrenci evi	131	40,97	7,57	Grup İçi	14527,649	264	55,029		
	Devlet yurdu	36	38,97	7,18	Toplam	14939,892	267			
	Özel yurt	34	37,70	5,51						
	Toplam	269	40,36	7,48						
Duyuşsal Duyarlılık	Aile ile beraber	68	50,63	10,23	Grup Arası	732,617	3	244,206	3,017	,030
	Öğrenci evi	131	46,77	8,61	Grup İçi	21452,543	265	80,953		
	Devlet yurdu	36	47,05	8,57	Toplam	21185,160	268			
	Özel yurt	34	46,85	8,19						
	Toplam	269	47,79	9,09						
Duyuşsal Kontrol	Aile ile beraber	68	45,42	7,88	Grup Arası	148,217	3	49,406	,861	,462
	Öğrenci evi	131	43,66	7,43	Grup İçi	15199,218	265	57,356		
	Devlet yurdu	36	44,13	8,29	Toplam	15347,435	268			
	Özel yurt	34	43,70	6,58						
	Toplam	269	44,17	7,56						
Sosyal Anlatımcılık	Aile ile beraber	68	46,63	8,98	Grup Arası	293,231	3	97,744	1,335	,263
	Öğrenci evi	131	44,77	8,77	Grup İçi	19398,709	265	73,203		
	Devlet yurdu	36	44,38	9,29	Toplam	19691,941	268			
	Özel yurt	34	43,35	5,37						
	Toplam	269	45,01	8,57						
Sosyal Duyarlılık	Aile ile beraber	68	46,55	8,38	Grup Arası	139,220	3	46,407	,782	,505
	Öğrenci evi	131	45,03	7,32	Grup İçi	15732,794	265	59,369		
	Devlet yurdu	36	45,08	8,36	Toplam	15872,015	268			
	Özel yurt	34	46,47	6,97						
	Toplam	269	45,60	7,69						
Sosyal Kontrol	Aile ile beraber	68	39,19	8,52	Grup Arası	88,251	3	29,417	,526	,665
	Öğrenci evi	131	40,58	7,29	Grup İçi	14809,095	265	55,883		
	Devlet yurdu	36	40,22	7,04	Toplam	14897,346	268			
	Özel yurt	34	40,26	6,26						
	Toplam	269	40,14	7,45						
Toplam Puan	Aile ile beraber	68	269,01	41,19	Grup Arası	3692,177	3	1230,726	,858	,464
	Öğrenci evi	131	261,82	38,14	Grup İçi	378838,017	264	1434,992		
	Devlet yurdu	36	259,86	37,48	Toplam	382530,194	267			
	Özel yurt	34	258,35	29,37						
	Toplam	269	262,91	37,85						

Tablo 5.43.'de öğretmen adaylarının sosyal beceri alt boyutları ve toplamına ait puan ortalamalarının öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda sosyal beceri envanteri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılıkta, öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 5.43.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda duyuşsal duyarlılık alt becerileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,017$; $p<.05$). Daha sonra anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği incelenmiş, sonuçta varyansların homojen olduğu (Levene $F=,143$; $p>.05$) görüldükten sonra uygun post-hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılarak analiz sonuçları tablo 5.44.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.44. Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Duyarlılık Becerilerinin Öğrenim Görürken Kaldıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sosyal Beceri Alt Boyutu	Kalınan Yer (i)	Kalınan Yer (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{X}}$	p
Duyuşsal Duyarlılık	Aile İle Beraber	Öğrenci Evi	3,85373*	1,34479	,044
		Devlet Yurdu	3,57680	1,85450	,296
		Özel Yurt	3,77941	1,88983	,264
	Öğrenci Evi	Aile İle Beraber	-3,85373*	1,34479	,044
		Devlet Yurdu	-,27693	1,69312	,999
		Özel Yurt	-,07432	1,73174	1,00
	Devlet Yurdu	Aile İle Beraber	-3,57680	1,85450	,296
		Öğrenci Evi	,27693	1,69312	,999
		Özel Yurt	,20261	2,15167	1,00
	Özel Yurt	Aile İle Beraber	-3,77941	1,88983	,264
		Öğrenci Evi	,07432	1,73174	1,00
		Devlet Yurdu	-,20261	2,15167	1,00

Tablo 5.44.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının duyuşsal duyarlılık becerilerinin öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ailesi ile beraber kalan öğretmen adayları ile öğrenci evinde kalan öğretmen adayları arasında, ailesi ile beraber kalan öğretmen adayları lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim görürken kalınan yer durumuna göre, duyuşsal duyarlılık beceri düzeyinin aileleri ile beraber kalan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu görülmektedir.

6.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonuçları açıklanmış ve elde edilen bulgulara dayanılarak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır;

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının orta düzeye yakın problem çözme becerilerine sahip oldukları söylenebilir (Problem Çözme Envanterinden alınabilecek toplam puan en düşük değer 32 en yüksek değer ise 192 olması dolayısıyla, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının toplam problem çözme beceri puanı 105,23 olarak bulunmuştur).

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kaldığı yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuc, Tümkaya ve İflazoğlu (2000)' nun sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmasıyla, Altay (2011)' in ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasıyla ve Kışkır (2011)' in öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasıyla paralellik göstermektedir. İflazoğlu (2000) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında, Altay (2011) ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında ve Kışkır (2011) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında önemli bir ilişkiye rastlamamışlardır.

Kırılmazkaya (2010)' nın çalışmasında da, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu konuda farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Serin ve Derin (2008)' in, İlköğretim 8. sınıf öğrencileriyle, Cenkseven ve Akar Vural (2006)' in lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmalarda kızların erkeklere oranla kendilerini problem çözme becerileri konusunda daha olumlu algıladıkları, Koray ve Azar (2008)' in, Korkut (2002)' un lise öğrencilerinde yaptıkları çalışmalarında ise erkek öğrencilerin, problem çözme becerilerini kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2001)' in, ise öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırıldığı çalışmasında, aceleci ve planlı yaklaşımlar alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebinin araştırmalara alınan farklı örneklem gruplarından dolayı oluştuğunu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde mezun oldukları ortaöğretim programında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çilingir' in (2006) yaptığı çalışmada, fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Dönmez (2010) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri puanları üzerinde mezun oldukları ortaöğretim kurumu açısından anlamlı farklılıklar sonucuna ulaşmıştır.

Baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini farklılaştırıp farklılaşmadığı sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan, baba eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasıdır. Topal (2011)' da yaptığı araştırmasında benzer neticelere ulaşmıştır. Topal (2011) çalışmasında baba eğitim durumuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Hamarta (2007) ve Altay (2011) tarafından yapılan çalışmalarda yine bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Çağlayan vd. (2008) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında problem çözme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğunu, babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu görmüştür. Tümkaya ve İflazoğlu (2000)' da öğrenim düzeyi yüksek ailelere sahip olan öğrencilerin problem çözme becerileri olmayanlara göre daha düşük olarak tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralel değildir.

Araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişiminde aile gelirinin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Altay (2011)' da araştırması sonucu benzer niteliktedir. Altay (2011) ortaöğretim öğrencilerin aile gelir ortalamalarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Elde ettiğimiz bu bulguyla Uzun (2010) ve Terzi (2003)'nin araştırmaları da araştırmaya zıtlık gösterir niteliktedir. Uzun (2010), ilköğretim öğrencileriyle uyguladığı tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre, farklılık çıkan bütün gruplar için öğrencilerin sosyoekonomik seviyesi arttıkça başarı düzeyi de artmaktadır. Terzi (2003)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre de, ailenin sosyo-ekonomik durumu öğrencilerin problem çözme becerilerini farklılaştırmaktadır. Terzi (2003)'nin araştırmasına göre üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarından yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin; ailelerinin yaşadığı yer değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Dönmez (2010) yaptığı çalışmasında Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri puanları üzerinde yaşamını geçirdiği yerleşim yerinin puanlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan farklı bulguyla Uzun (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ve tüm alt boyutları başarı düzeyleri için farklı yerlerde ikâmet eden öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde yaş değişkenine göre aceleci yaklaşım becerilerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Analizlerin sonucunda, 19-21 yaş arası öğretmen adayların, 26 ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarına göre aceleci yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Bu sonucu destekler biçimde, Dönmez (2010) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileriyle farklı yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu farklar, yaş ne kadar büyük olursa

bireylerin kendilerine olan güvenlerinin ve problem çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Çağlayan (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileriyle cinsiyet, yaş ve mezun oldukları lise türü değişkeni arasında önemli bir ilişkiye rastlamamıştır.

Güçlü (2003), İnce ve Şen (2006), Tekin vd. (2006) tarafından farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise yaşın problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular da genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermemektedir.

Araştırmalar sonucunda yaş değişkeni ile problem çözme becerileri arasında ilişki değişkenlik göstermektedir. Bu sonuca göre yaş değişkeninin problem çözme becerilerine etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin; Öğrenim gördüğü program (problem çözme becerisi envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım beceri düzeyinin SÖ (Sınıf Öğretmenliği)' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu, düşünen yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ (İlköğretim Matematik Öğretmenliği)' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu, kaçınan yaklaşım beceri düzeyinin BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği)' da okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu, değerlendirici yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ (İlköğretim Matematik Öğretmenliği)' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu, kendine güvenli yaklaşım beceri düzeyinin İMÖ (İlköğretim Matematik Öğretmenliği)' de okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu) değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Planlı yaklaşım puanlarında da öğretmen adaylarının okudukları program değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Planlı yaklaşım puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası kullanılan post-hoc Tamhane's T2, Dunnett's T3, Games-Howell ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla beraber öğretmen adaylarının planlı yaklaşım aritmetik ortalama puanları sırası ile en yüksek puan, Sınıf öğretmenliği, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği olarak sıralanmaktadır.

Bu sonucu destekler nitelikte Arslan (2001), bölüm değişkenine göre aday öğretmenlerin aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli yaklaşım ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından ise anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Farklı öğrenci gruplarıyla yapılan ve araştırma bulgularımıza zıtlık gösteren çalışmalarda; Basmacı (1998) üniversite öğrencilerinin, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerinde öğrenim görmelerinin problem çözme becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını; Yurttaş (2001), öğrencilerin okudukları bölümlerinin problem çözme becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; annelerinin eğitim durumu değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılık görülmezken kaçınan yaklaşımda ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Analizlerin sonucunda annesi okur yazar olan öğretmen adayların, annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre; annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adayların,

annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre; annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adayların, annesi okur yazar olmayan öğretmen adaylarına göre kaçınan yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri de artmakta olduğu düşünülebilir.

Bu sonuca paralel olarak Uğurluoğlu (2008) anne eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencilerin problem çözme becerilerine olan inançlarının arttığını tespit etmiştir. Hamarta (2007) 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini, algılanan anne ve baba tutumları açısından incelediği çalışmasında anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, içtepisel ve kaçınan yaklaşım puanları; annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, ayrıca anne eğitim durumu okuryazar olmayan çocukların akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha düşük bulunmuştur.

Yapılan araştırmaların incelenmesinde, anne eğitim düzeyinin problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Korkut (2002), Gökbüzoğlu (2008)'nin lise düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada, Serin ve Derin (2008)'in ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Aslan ve Sağır (2012) fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, anne-baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Kırılmazkaya (2010) ilköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları ve sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme beceri algıları arasında anne öğrenim durumu açısından anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; annelerinin mesleği değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarından aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılık görülmezken düşünen yaklaşımda ve problem çözme envanteri toplam puanında anlamlı bir fark bulunmuştur. Analizlerin sonucunda annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi memur olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi emekli olan öğretmen adaylarına göre düşünen yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının problem çözme envanteri toplam puanında annelerinin mesleklerine göre analizlerinin sonucunda ise, annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarına göre; yine annesi esnaf olan öğretmen adayların, annesi memur olan öğretmen adaylarına göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; babalarının mesleği değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarından, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılık görülmezken aceleci yaklaşımda ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Analizlerin sonucunda babası işçi olan öğretmen adayların, babası memur olan öğretmen adaylarına göre; yine babası işçi olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan öğretmen adaylarına göre; babası esnaf olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan öğretmen adaylarına göre; babası emekli olan öğretmen adayların, babası çiftçi olan

öğretmen adaylarına göre aceleci yaklaşım becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrenim görürken kaldıkları yer kaldıkları yer değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarından, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda anlamlı bir farklılık görülmezken kaçınan yaklaşımda ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim görürken kalınan yer durumuna göre, kaçınan yaklaşım beceri düzeyinin aileleri ile beraber kalan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin; cinsiyet, yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kaldığı yer değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının orta düzeye yakın sosyal becerilere sahip oldukları söylenebilir (Envanterden alınabilecek puan toplamı en düşük değer 90 ve en yüksek değer ise 450 olması dolayısıyla yapılan çalışmada personelin sosyal beceri toplam puanı 262,91 olarak tespit edilmiştir).

Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonucu destekleyen bazı çalışmalarda Avşar (2004), Tekin ve diğerleri (2006) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Her iki araştırmacı Beden Eğitimi öğretmenlerinin sosyal becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu konuda farklı bulgular belirtilmektedir. Aktı (2011); Yıldırım (2011); Dicle (2006); Kalafat (2006) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Çalışmada öğretmen adaylarının sosyal becerilerinde mezun oldukları ortaöğretim programında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Yoldaş ve Seven (2007) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmalarında mezun oldukları ortaöğretim kurumu açısından anlamlı düzeyde bir farklılığa ulaşmışlardır. Fen lisesi, süper lise ve Anadolu lisesi mezunu olup ta sınıf öğretmenliğini kazanan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri genel liselere ve meslek liselerine göre düşük çıkmıştır. Bu duruma, araştırmalara alınan farklı örneklem gruplarının sebep olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin mezun oldukları ortaöğretim programına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Kırılmazkaya (2010) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada baba öğrenim durumu, gruplar arasında sosyal beceri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu çalışmalara paralel olarak Yoldaş ve Seven (2007) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmalarında, sosyal beceri düzeyleri anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Dicle (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerinde baba eğitim düzeyine ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılıklar oluştuğu, babalarının ve annelerinin eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerinin daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralel değildir.

Araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin gelişiminde aile gelirinin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Yoldaş ve Seven (2007) ' de araştırması sonucu benzer niteliktedir. Yoldaş ve Seven (2007)' de Sınıf Öğretmeni Adaylarının aile gelir ortalamalarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Bu çalışmaların verileriyle paralellik göstermeyen Çilingir (2006) çalışmasında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre sosyal beceri açısından aralarında fark olduğunu tespit etmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından Duyuşsal Anlatıcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Sosyal Anlatıcılık ve Sosyal Kontrol boyutları açısından ailenin ekonomik durumlarına göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin, annelerinin mesleği ve babalarının mesleği değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çalışmada öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre sosyal beceri envanteri alt boyutlarından duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatıcılık ve sosyal duyarlılık boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken sosyal kontrolde ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Analizlerin sonucunda 19-21 yaş arası öğretmen adayların, 22-25 yaş arası öğretmen adaylarına göre sosyal kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Bu çalışmaya zıtlık gösterir nitelikte; Kırılmazkaya (2010) İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri puanlarında ve Akpınar (2010) Spor Federasyonunda çalışanların Sosyal Beceri puanlarında yaş değişkeninin bir farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı yerleşim yeri değişkenine göre sosyal beceri envanteri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılık ve sosyal kontrol alanında anlamlı bir fark bulunmuştur. Analizlerin sonucunda ailesi ilde yaşayan öğretmen adayların, ailesi kasabada yaşayan öğretmen adaylarına göre duyuşsal duyarlılık becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının sosyal kontrol becerilerinde de ailelerinin yaşadığı yerlere göre ise, ailesi ilde, ilçede ve köyde yaşayan öğretmen adayların, ailesi kasabada yaşayan öğretmen adaylarına göre sosyal kontrol becerilerinin daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Avşar ve Öztürk (2007), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerin yaşamlarının son on yılını geçirdikleri yerleşim birimine göre, öğrencilerin Sosyal Beceri Envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde sadece sosyal kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Şehirde büyümüş öğrencilerin ilçede büyüyenlerden, ilçede büyüyen öğrenciler ise köyde büyüyenlerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal beceri puanları kaldıkları yer(aileleri ile beraber kalanların sosyal beceri envanteri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılık konularında daha yüksek olduğu) değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya benzer şekilde Çetin (2009) öğrencilerin öğrenimleri sırasında barındıkları yer değişkenine göre sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık ve sosyal duyarlılık alt boyut puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğunu, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol ve sosyal beceri toplam puanları arasındaki farkın ise 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir.

Öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrenim görülen program durumuna göre, duyuşsal duyarlılık beceri düzeyinin BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği)' da okuyan öğretmen adaylarında, sosyal anlatımcılık beceri düzeyinin de BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği)' da okuyan öğretmen adaylarında en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

1. Problem Çözme ve Sosyal Becerilerin öğrenilebilen bir özellikte olmasından dolayı, öğretmen adayları, problem çözme ve sosyal beceri düzeylerini arttırmaya yönelik programlara tabi tutulabilir. Öğretmen adayları, gelecekte özellikle çocukları ve genç nesilleri yetiştirmeye yönelik bir meslek icra edeceklerinden dolayı bu becerileri kazandırma programları düzenleyebilme yeterliliğine sahip olabilmelilerdir. Bunun için öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim almaları sağlanabilir.

2. Araştırmamızda; öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre problem çözme ve sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirmek ve bölümler arası bu farklılığı gidermek için müfredat programı uygulanabilir veya etkinlikler yapılabilir.

3. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre problem çözme envanteri alt boyutlarından kaçınan yaklaşım puanlarında annelerinin eğitim durumu düşük olanların kaçınan yaklaşım puanlarının fazla, annelerinin eğitim durumu yüksek olanların ise kaçınan yaklaşım puanlarının az olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının annelerine (özellikle eğitim durumu düşük olanlara) yönelik görüşmeler yapılabilir ve problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler uygulanabilir.

4. Çalışma sonuçlarına göre; yaşamlarının çoğunu küçük yerleşim merkezlerinde geçiren öğretmen adaylarının, büyük yerleşim merkezinde geçiren öğretmen adaylarına göre problem çözme ve sosyal beceri envanteri alt boyutlarındaki puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun için küçük yerleşim merkezlerinde, İlçe Gençlik Spor Müdürlükleri ve Milli Eğitim Müdürlükleri kanalıyla ilkokul, ortaokul ve lisedeki öğrencilerin problem çözme ve sosyal beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik; kamp, sportif etkinlikler, tiyatro vb. sosyal içerikli faaliyetlerin artırılması önerilebilir.

5. Çalışma sonuçlarına göre; yurtlarda kalan öğretmen adaylarının, aileleri ile beraber kalan öğretmen adaylarına göre problem çözme ve sosyal beceri envanteri alt boyutlarındaki puanları düşük olduğu görülmüştür. Bundan dolayı yurtlarda problem çözme becerilerini geliştirici ve sosyal becerileri artırıcı faaliyet ve düzenlemeler yapılabilir.

6. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarından sosyal beceri alt boyutlarından sosyal kontrol puanları en düşük olan 18 yaş altındakilerdir. Bunun için ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerde özellikle 18 yaş altı öğrenciler için sosyal becerileri arttırmaya yönelik faaliyetlerin artırılması önerilebilir.

7. Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınanları, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğretmen adayı öğrencileri oluşturmaktadır. Benzer çalışmaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencileri, farklı üniversiteler ve üniversitelerin farklı bölümlerindeki öğrenciler üzerinde de uygulanabilir. Öğrencilerin gelişim süreci içerisindeki problem çözme ve sosyal beceri düzeyleri belirlenip, bu sonuçlara göre öğrencilere yönelik program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

8. Benzer şekildeki çalışmaların öğretmenler üzerinde de yapılması, öğretmenlerin gelişim süreci içerisindeki problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi ve bu sonuçlara göre öğretmenlere yönelik program geliştirme çalışmalarına zemin oluşturulabilir.

9. Yapılan bu çalışma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine de yer verilebilir. Uygulanan eğitim programının sonunda öğretmen adaylarının davranışlarında değişiklikler sınıf ortamlarında da gözlenerek, daha ayrıntılı verilere ulaşılabilir.

10. Yapılan bu çalışma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda deneysel araştırmalar yapılabilir.

11. Bu çalışmada problem çözme ve sosyal becerileri belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Bu becerileri belirlerken cinsiyet, yaş, mezun olduğu ortaöğretim programı, öğrenim gördüğü program, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kaldığı yer demografik özellikleri incelenmiştir. Benzer çalışmaların farklı demografik özellikler incelenerek yapılması konunun daha fazla aydınlatılması adına önemli olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- AKANDERE, M., ARSLAN, F., BOYALI, E., ve KAYA, E., 2005. “Üniversitede Öğretim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa.
- AKKÖK, F., 1996. İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı, MEB Yayınları, Ankara, 64 s.
- AKPINAR, S., 2010. “Spor Federasyonlarında Çalışanların, Sosyal Beceri, İş Doyumu ve Problem Çözme Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKTI, S. 2011. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Medya Okur Yazarlığı İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ALBERTİ, R., EMMONS, M., 1995. Atılganlık Hakkınızı Kullanın. Çev: Kattan S., 7. Baskı. Ankara: HYB Yayıncılık. 252 s.
- ALTAY, C.A., 2011. “Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ALTUN, M., 2002. İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Öğretimi, Alfa Basım Yayım, İstanbul, 348 s.
- ALTUNBAŞ, G., 2002. “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ANDERSON, T., et al., 2004. The Influence of Social Skills on Private and Interpersonal Emotional Disclosure of Negative Events. Journal Of Social and Clinical Psychology.
- ASLAN, O. ve SAĞIR, Ş. U. 2012. “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri.”, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(2), ss. 82-94.
- ARIN, A., 2006. “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- ARSLAN, Ç., 2001. “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ARSLAN, Y., 2009. “Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Sosyal Problem Çözme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AVŞAR, Z., 2004. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- AVŞAR, Z., ve ÖZTÜRK, F.K., 2007. “Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi Örneği) Eğitimde Kuram ve Uygulama”. Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), ss. 197-206.
- BACANLI, H., 1999. İlköğretimde Rehberlik, Sosyal Beceri Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 125 s.
- _____, 2008. Sosyal Beceri Eğitimi, Asal Yayınları, Ankara. 136 s.

- BALCI, S.,ve KALKAN, M., 2001.“Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Utangaçlık Düzeyleri ile İlişkisi”, Samsun On dokuz Mayıs Eğt. Fak. Dergisi, 13(1), ss. 1-12.
- BANDURA, A., 1977.“Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, Psychological Rewiev, ss. 191-215.
- BANJOU, S., 2004. Analysis of Junior High School Students Social Skills in Physical Education Classes: With a Spencial Reference to Their Genders, Grades, and Adjustments to Physical Education Classes. Japanese Journal Education Health SportScience.
- BASMACI, S.K., 1998. “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- BAŞARAN, İ. E.,2005. Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 562 s.
- BİNBAŞIOĞLU, C., 1987. Eğitim Psikolojisi. Binbaşıoğlu Yayınevi. Ankara, 401s.
- BİNGHAM, A., 2004. Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi, Çev.:F. Oğuzkan, MEB Yayınları, İstanbul. 82s.
- CENKSEVEN, F. ve AKAR VURAL, R. 2006. “Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Gore Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, <http://www.ejer.com.tr/pdfler/tr/1058792171.pdf> , (18.01.2014).
- COOPER, J. O., 2010. Aggression and Rational Problem Solving Skills of Early Adolescence, Capella University, Dissertation Abstracts International, 271, AAT 3398711.
- ÇAĞLAYAN, H.S., 2007.“Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÇAĞLAYAN, H. S., TASĞIN, O. ve YILDIZ, O., 2008. “Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(1), ss. 1.
- ÇAM, S.,1997. “Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), ss. 56-61.
- ÇETİN, F., ALPA-BİLBAY, A., ve ALBAYRAK-KAYMAK, D., 2003. Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup Eğitimi, Epsilon Yayınları, İstanbul. 255 s.
- ÇETİN, M.Ç., 2009. “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Sosyal Beceri Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÇİLİNGİR, A., 2006.“Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ÇUBUKÇU, Z., GÜLTEKİN, M., 2006. “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Beceriler”, Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi, 37(1), ss. 155-174.
- DEMİRTAŞ, H., ve DÖNMEZ, B., 2008. “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,9(16), ss. 177-198.

- DENİZ, M.E., 2002. “Üniversite Öğrencilerinin Karar verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA-Baskın Ben Duyguları ve Bazı Özellik Niteliklerine Göre Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- DENİZ, M.E., ve HAMARTA, E., 2003. “Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Bağlanma Stilllerinin Sosyal Beceri ve Yalnızlık Düzeylerindeki Etkileri”, VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 09-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- DİCLE, A.N., 2006. “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DİKMEER (ALTINOĞLU), İ. D. 1997, Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçerik Dönük Ergenlerin İçerik Dönüklük Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi (yayınlanmamış), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- DOĞAN, U., 2009. “Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- DÖNMEZ, K. H., 2010, . “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin (1., 2., 3., ve 4. Sınıf) Sosyal Yeterlilikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- D’ZURILLA, T.J., CHANG, E., SANA, I.J., 2003. Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology* ; 22(4): ss. 424-448.
- ELLİTOT, T.R., HENRICK, S.M., 1995. Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Çev: Erdoğan İ., Sistem Yayıncılık, İstanbul. 255 s.
- ELİT, S. H., et al., 2001. New Direction in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students, Exceptionality.
- ERTEN, H., 2012. “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- ERTÜRK, S., 2013, Eğitimde Program Geliştirme, Edge Akademik Yayıncılık, İstanbul, 182 s.
- ERTÜKLER, A., 2009. “Müzikle Gevşeme Teknikleri Kullanılarak Verilen Problem Çözme Eğitiminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EVES, S., 2008. “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- FİDAN, N., 1985. Okullarda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, İstanbul, 240 s.
- GENÇ, Z.G., 2005. “İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, Kastamonu Egt. Fak. Dergisi, 13(1), ss. 41-54.
- GERMİ, H., 2006. “Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

- GÖKBÜZOĞLU, B., 2008. “Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), İstanbul.
- GÜÇLÜ, N., 2003. “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”, Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı, 160(1), ss. 272-300.
- GÜLAÇTI, F., 2009. “Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- GÜLER, A., 2006. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- HACKNEY, L. B., 2010. Teacher Use and Student Perceptions of Instructional Strategies That Promote Creative Problem Solving By Students of Advanced Social Studies Classes at The Middle School Level, Walden University, Dissertation Abstracts International, 188, AAT 3397110
- HARMAN, J.E., et al., 2005. Liar, liar: Internet Faking But Not Frequency of Use Affects Social Skills, Self-Esteem, Social Anxiety and Aggression. Cyber Psychology&Behavior.
- HAMARTA, S., 2007. “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- HEPPNER, P. P. ve PETERSON, C. H. 1982. “The Development And Implications of A Personal-Problem Solving Inventory”, Journal of Counseling Psychology, 29, ss. 66-75.
- HOPS, H., 1983. Children’s Social Competence and Skill: Current Research Practices and Future Directions. Behavior Therapy; 14(1): ss. 3–18.
- HIGGINS, K. M., 1997, “The Effect of Long Instruction in Mathematical Problem Solving on Middle School Students Attitudes, Beliefs and abilities”, Journal of Experimental Education, 66 (1), ss. 5-28.
- HUPRICH, S.K., 2004. Do Dependency and Social Skills Combine to Predict Depression? Linking Two Diatheses in Mood Disorders Research. Individual Differences Research.
- İNCE, G., ŞEN, C., 2006 “Adana İli’nde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi, Spormetre Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi”, 4(1), ss. 5-10.
- JAFFEE, WB., 2004. Social Problem Solving Abilities, Personality and Adolescent Substance use: Testing Hierarchical Mediation and Moderational Models, Ph D. Thesis, New York State University, New York.
- KALAFAT, T., 2006. “Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyet Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- KALAYCI, N., 2001. Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar, Gazi Kitabevi, Ankara, 199 s.
- KARA, E., 2003.“Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KARASAR, N., 1994. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, 292s.

- KESGİN, E., 2006. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin ‘öz-yeterlik’ Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Denizli ili örneği)”,Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KIRILMAZKAYA, G., 2010. “İlköğretim Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- KIŞKIR, G., 2011. “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- KORAY, O., AZAR, A., 2008. “Orta Öğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Cinsiyet ve Seçilen Alan Açısından İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), ss.125-136.
- KORKUT, F.,2002. “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), ss. 11-15.
- KOLB, S.M., HANLEY, C.M., 2003. Critical Social Skills for Adolescents with High Incidence Disabilities: Parental Perspectives. Council for Exceptional Children.
- KÖSTERELLİOĞLU, M. A., 2007. “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- LANE, K.L., 1999. Young Students at Risk for Antisocial Behavior. The Utility of Academic and Social Skills Interventions. Journal of Emotional&Behavioral Disorders.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) MEVZUAT, 1998. Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> (28.01.2014).
- MC FALL, R. M., 1982, “A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills”, Behavioral Assesment, 4,ss. 1-33
- MERT, S., 1997.“Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme”, Yüksek Lisans Tezi (yayınlanmamış), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MİTCHELL, M. S., 2001. The Effect of Case-Based Instruction on Pre-Service Teachers’ Problem-Solving Proficiencies, Degree Doctor, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia, Virginia.
- MORGAN ve JİM 2010. “Overview of Problem Solving”, Jim Morgan (Ed.): StudentSuccess Workshop Handbook, ss. 15-18. Illinois: Critical Thinking Institute, Pacific Crest, Lisle.
- MORGESON, F.P., REİDER, M.H., 2005. Campion M.A. Selecting Individuals in Team Setting: The Importance of Social Skills, Personality Characteristics and Teamwork Knowledge. Personel Psychology.
- NACAR, F. N., 2010. “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- NACY, E., and OTHERS., 1993. The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers Scial Skills and Sociometric Status, Child Development, 64, ss. 1418-1438.

- OGILVY, C. M., 1994, "Social Skills Training with Children and Adolescents: A Review of The Evidence on Effectiveness", *Educational Psychology*, 14(1), ss. 73-83
- ÖZÇEP, C., 2007. "İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ÖZER, Z., 1996. "Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası", *Bilim ve Teknik Dergisi*, 348(1), ss. 50-51.
- ÖZTÜRK, F., KAPARAN, Ş., ÖZKAYA, G., ve TOPSAÇ, M., 2005. "Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması", 4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa.
- PEHLİVAN, Z. ve KONUKMAN, F., 2004. "Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması", *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), ss. 55-60.
- POLAT, R. H., 2008. "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-demografik Özellikleri ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- PUGALEE, D., K., 2001. *Writing, Mathematics and Metacognition: Looking for Connections Through Students, Work in Mathematical Problem Solving*, 101, ss. 236,
- QUINN, M. M., JANNASH-PENNELL, A., RUTHERFORD, J. R., 1995, "Using Peers as Social Skills Training Agents for Students with Antisocial Behavior", *Preventing School Failure*, 39(4), ss. 26-32
- RİGGIO, R. E., 1986. "Assesment of Basic Social Skills", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), ss. 649-660
- _____, 1990. "Social skills and Self-Esteem" *Personality and Individual Differences*, 8, ss. 799-804.
- RİGGIO ve OTHERS., 1991. "Social and Academic Intelligence"; *Conceptually Distinct But Overlapping Constructs, Personality and Individual Differences*, p. 695-702.
- RONALD, E., and OTHERS., 1989. *Social Skills and Empathy, Personality and Individual Differences*, 10(1), ss. 93-99.
- SARI, H., 1998. "Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- SERİN, C., 1994. *Social Skills and Psychosocial Problems Among the Elderly. Research on Aging*; 16(5): 301-315.
- _____, 2001. *Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stress Generation Hypothesis. Current Psychology: Developmental-Learning-Personality-Social*, Spring.
- SERİN, N., B. ve DERİN, R., 2008. "İlköğretim Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), ss. 1303-5134.
- SERİN, O., BULUT, S. N., ve SAYGILI, G., 2010. "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi", 9 (2), ss.446-458.
- SEVEN, S., ve YODAŞ, C., 2007. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi", *Yüzcüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), ss. 18-24.

- SEZGİN, E., 2011. "Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SORİAS, O., 1986, "Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri", Psikoloji Dergisi, 5(20), ss. 25-29
- ŞAHİN, C.,1999. "Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- ŞAHİN, F. ve ÖZBAY, Y., 2003. "Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlar, Problemlik Düzeyi, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", VII Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- TAVLI, O.,2009. "Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TAYLAN, S., 1990. "Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları",Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TEKİN, M., BAYRAKTAR, G., YILDIZ, M., ve KATKAT, D.,2006. "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Sosyal Beceri Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi", Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 8(1), ss. 43-59
- TERZİ, I. Ş., 2001. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", VI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan Bildiri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), ss. 221-232.
- TERZİ, S., 2003. "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, ss. 221-223.
- TOPAL, H., 2011. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Yönelimleri ile Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TUNCA, M.,2004. "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ile Problem Çözme Becerileri Arasında İlişkinin Araştırılması", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TÜMKAYA, S. ve İFLAZOĞLU, A., 2000. C.U. "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (6), ss. 143-158.
- TÜRKÇAPAR, Ü., 2007. "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Strese Karşı Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UĞURLUOĞLU, E., 2008. "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Problem Çözmeye İlişkin İnançlar ile Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- UZAMAZ, F., 2000. "Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler Arası İlişki Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Çukurova Üniversitesi, Adana.

- UZUN, C., 2010. “İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Başarılarının Bazı Demografik Değişkenler ve Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- ÜLGER, O.E.,2003. “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışları ile İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- VON KAMPEN, R. G., 2004. The Realition of Cognitive Ability and Personality Traits to 360 Degree Assesments of Problem Solving Behaviors in The Workplace, Ph D. Thesis, Walden University, Minnesota.
- YILDIRIM, S., 2011. “Lisanslı Olarak Takım Spor ve Bireysel Spor Yapan İle Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- YURTTAŞ, A, 2001. “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- YÜKSEL, Ç., 2008, “Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YÜKSEL, G., 1997. “Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- _____, 2001, “ Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri”, Milli Eğitim Dergisi, S. 150. Mart, Nisan, Mayıs 2001.
- _____, 2004. Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 60 s.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Şeref AKPINAR
Doğum Yeri ve Tarihi : Türkoğlu-1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doktora Öğrenimi : -
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Türkoğlu Kırmakaya İlköğretim Okulu
: Elbistan Doğan Sitesi İlköğretim Okulu
: Kahramanmaraş Merkez Döngel Şehit İdris Çam İlkokulu

İletişim

E-Posta Adresi :sempatikbaskan46@gmail.com
Telefon : 0507 384 12 74
Tarih : 07.02.2014

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular çoktan seçmeli olarak sunulmuştur. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki ayraçın içerisine (x) işareti koyarak belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz?

- Kadın Erkek

2- Yaşınız?

- 18 Yaş ve altı 19-21 yaş arası 22-25 yaşarası 26 yaş ve yukarısı

3- Mezun olduğunuz ortaöğretim programı?

- Anadolu Lisesi Anadolu Öğretmen Lisesi Fen Lisesi
 Genel Lise Özel Lise Meslek Liseleri

4-Öğrenim gördüğünüz program?

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği
 Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği
 İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği

6- Annenizin eğitim durumu?

- Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü

7- Babanızın eğitim durumu?

- Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisansüstü

8- Annenizin Mesleği?

- Ev Hanımı Memur İşçi Emekli
 Diğer (Lütfen Belirtiniz?).....

9- Babanızın Mesleği?

- Memur Çiftçi Esnaf İşçi
 Emekli Diğer (Lütfen Belirtiniz?).....

10- Ailenizin aylık gelir durumu?

- 0-750 TL 751 – 1500 TL 1501 – 2250 TL 2251- 3000 TL
 3001 ve Yukarısı

11- Ailenizin yaşadığı yerleşim birimi?

- İl Merkezi İlçe Merkezi Kasaba Köy

12- Öğrenim görürken kaldığınız yer?

- Aile ile Beraber Öğrenci Evi Devlet Yurdu Özel Yurt

EK-2 Sosyal Beceri Envanteri

SOSYAL BECERİ ENVANTERİ (KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ)

Aşağıda bir tutum ve davranış ifade eden 90 madde verilmiştir. Bu ifadelerden sisiz durumunuza en doğru şekilde yansıtacak olan seçeneğe karar veriniz.

	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölççe göre değerlendiriniz.					
	1- Hiç Benim Gibi Değil 2- Biraz Benim Gibi 3- Benim Gibi 4- Oldukça Benim Gibi 5- Tamamen Benim Gibi	1	2	3	4	5
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.					
2	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırıyorum.					
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışırsam da onlar sevmediğimi anlarlar.					
4	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.					
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.					
6	Genç-yaşlı zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.					
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.					
8	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.					
9	Komik bir hikâye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoymam.					
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.					
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.					
12	Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum					
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.					
14	Toplantılarda her hangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.					
15	İnsanlar sıkıldığını yüz ifadelerinden her zaman fark edebilirler					
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.					
17	Politik bir tartışmada tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.					
18	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.					

	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.					
	1- Hiç Benim Gibi Değil 2- Biraz Benim Gibi 3- Benim Gibi 4- Oldukça Benim Gibi 5- Tamamen Benim Gibi	1	2	3	4	5
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.					
20	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek isterim.					
21	Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.					
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işlerini tercih ederim.					
23	Çevremdeki insanların psikolojik durumlarından büyük ölçüde etkilenirim.					
24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilimdir.					
25	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.					
26	Başkaları ile olan ilişkileri izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlaya bilirim.					
27	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.					
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.					
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.					
30	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.					
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.					
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.					
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruya bilirim.					
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.					
35	Bazen arkadaşlarım bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.					
36	Bir grup içerisinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.					
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmada güçlük çekiyorum.					
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.					
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.					
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.					
41	Hareketlerin hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.					
42	Grup tartışmalarını yöneltmede genellikle çok başarılıyım.					
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.					

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.						
		1	2	3	4	5
44	Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri diğer insanlarla birlikte olmamdır.					
45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.					
46	Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el kol hareketi yaparım.					
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.					
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.					
49	Kıyınlığımı çok seyrek gösteririm.					
50	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren tespit edebilirim.					
51	Grupla birlikte iken genellikle fikirlerimi ve davranışlarımı gruba adapte ederim.					
52	Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.					
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.					
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkaları ile kaynaşmakta pek başarılı değilim.					
55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.					
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.					
57	Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.					
58	Toplantılarda çok çeşitli insanlarla konuşmaktan hoşlanırım.					
59	Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.					
60	Birçok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim.					
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.					
62	Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.					
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.					
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.					
65	Eleştirilere çok duyarlıyım.					
66	Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.					
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.					
68	Üzüntülü bir insanı rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.					

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz.						
	1- Hiç Benim Gibi Değil 2- Biraz Benim Gibi 3- Benim Gibi 4- Oldukça Benim Gibi 5- Tamamen Benim Gibi	1	2	3	4	5
69	Güçlü bir duygumu, pek saklayamam.					
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alırım.					
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.					
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.					
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.					
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.					
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.					
76	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.					
77	Eğer bir başkasının bana baktığını düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.					
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.					
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.					
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.					
81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.					
82	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.					
83	Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.					
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.					
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırمام.					
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.					
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görülmeye kolaylıkla başarabilirim.					
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.					
89	Sık sık başkalarının benim hakkında ne düşündükleriyle meşgul olurum.					
90	Her türlü sosyal ortama kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					

EK-3 Problem Çözme Envanteri

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerimize (sorunlarımıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğimizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?”

		1	2	3	4	5	6
	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1- Her zaman böyle davranırım 2- Çoğunlukla böyle davranırım 3- Sık sık böyle davranırım 4- Arasıra böyle davranırım 5- Ender olarak böyle davranırım 6- Hiçbir zaman böyle davranmam						
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleye bilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunumu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığımda duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmem yerine gelişti güzel sürüklenip giderim						

		1	2	3	4	5	6
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarısı olasılığını tek tek değerlendirmem						
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleri ile karşılaştırır, sonra karar veririm						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime İncancım vardır.						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir konu ile karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						