



NECMETTİN ERBAKAN  
ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

ERGENLERİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER İLE DUYGULARININ İFADE  
ETME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ YORDAYICI  
İLİŞKİLER

Hazırlayan

Ümit AKTEPE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
DOÇ. DR. BÜLENT DİLMAÇ

KONYA 2015



### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ümit AKTEPE
	Numarası	128301051143
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler İle Duygularının İfade Etme Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası  
(İmza)



### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ümit AKTEPE
	Numarası	128301051143
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin Adı	Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler İle Duygularının İfade Etme Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler İle Duygularının İfade Etme Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler” başlıklı bu çalışma 05\03\2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI VE ÜYELER		
Unvanı/Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ	Tez Danışmanı	
Doç. Dr. Şahin KESİCİ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ	Üye	

## ÖNSÖZ

Yaşamım boyunca desteklerini hiç esirgemeyen ve beni yüreklendiren aileme, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesinin değerli öğretim üyelerine ve katkılarından dolayı hocam Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya, Yrd. Doç. Dr. S. Barbaros YALÇIN'a ve Doç. Dr. Şahin KESİCİ'ye içtenlikle teşekkür ederim.

Bu çalışmada ve ders aşamasında her daim yanımda olan desteğini ve zamanını hiç esirgemedен yardımcı olan, tanıştığıma çok sevindiğim ve her zaman destek olacağını bildiğim danışmanım, hocam Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ümit AKTEPE

KONYA- 2015

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ümit AKTEPE
	Numarası	128301051143
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin Adı	Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler İle Duygularının İfade Etme Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin duygularının ifade etmeleri, problem çözme ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır.

Araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan devlet okullarında eğitim gören ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme Konya il merkezinde farklı okul ve sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubu, 322' si erkek, 278'si kız olan ve yaşları 13 ile 18 arasında değişen, yaş ortalaması 15.50 olan toplam 509 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sahip oldukları değerleri belirlemek amacıyla Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygularının ifadesi belirlemek için Kuzucu (2006) tarafından adapte edilen Duyguları İfade Ölçeği ve problem çözme becerileri ve yöntemlerinin görmek içinde Türkçe 'ye uyarlaması Şahin(1993) tarafından gerçekleştirilen "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Ergenlerin duygularını ifadesi ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum Ergenlerin duyguların ifadesi leği puanlarının artmasıyla sahip oldukları değerlere karşı duyarlılık eğilimlerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

Ergenlerin duygularını ifade edebilmeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin duygularını ifade edebilme leği puanlarının artışının problem çözme eğilimlerini de artacağı n görülmektedir.

Ergenlerin problem çözme düzeyleri ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin problem çözme düzeyleri artışının sahip olacakları değerlerinin artacağı n görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Duyguların İfadesi, Problem özme, Ergen

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ümit AKTEPE
	Numarası	128301051143
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ
	Tezin İngilizce Adı	The predictor relations among adolescent's values, the abilities of expressing their feelings and solving problems.

**ABSTRACT**

The aim of the thesis is to state predictor relations among adolescents' expressing their feelings, problem solving abilities and their values; and to test the generated model in terms of these relations.

The research is implemented according to the Relational Scanning Model, which is a lower model of General Scanning Model. The subjects used in the research are the students of central public schools of Konya in 2013-2014 education-years. The subjects were chosen randomly among the students from different schools and classrooms. The subject groups consist of 509 high school students at the age of 13-18; 322 of which are males and 278 of which are females. The average age of them is 15.5. In order to determine the values that students have, the Humane Values Scale (developed by Dilmaç, 2007) is used. Besides, Expressing Feeling Scale (by Kuzucu 2006) is used in order to determine the students' expressing feelings; and Problem Solving Inventory (by Şahin 1993) is used so as to determine the problem solving abilities and methods. Additionally, personal inquiry forms are also used for getting knowledge about their personal qualities.

It is assessed up to the consequences of the research that there is a positive linear relation between the adolescents' expressing feelings and the values they have. In other words, it is seen that if the points of adolescents' expressing feelings scale rises, their sensitivity to the values they have also rises, too.

It is found out that there is a positive linear relation between adolescents' being able to express themselves and their problem solving ability. This consequence shows us that the rising of the points in adolescents' expressing feelings scale will result with an increase on problem solving tendency.

It is concluded that there is a positive linear relation between adolescents' problem solving level and the values they own. In other words, if the level of adolescent' problem solving increase; then the values they have also increase, too.

**Key Words:** Values, Expressing Feelings, Solving Problem, Adolescents



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	2
ÖNSÖZ.....	4
ÖZET.....	5
ABSTRACT.....	7
BÖLÜM I.....	12
GİRİŞ.....	12
1.1 .Araştırmanın Amacı.....	18
1.2.Araştırmanın Önemi.....	18
1.3.Araştırmanın Sayıltıları.....	19
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	19
1.5.Tanımlar.....	19
BÖLÜM II.....	20
KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	20
2.1.DEĞERLER .....	20
2.1.1.Değer Kavramı ve Tanımı.....	20
2.1.2.Değerlerin Sınıflandırılması.....	22
2.1.2.1.Spranger Değer Sınıflandırması.....	22
2.1.2.2.Rokeach Değer Sınıflandırması.....	23
2.1.2.3.Schwartz'ın Değer Sınıflaması.....	23
2.1.3.Etik Değerler.....	24
2.1.4.Toplumsal Değerler.....	25
2.1.5.Değerlerin Özellikleri ve Fonksiyonları.....	25
2.1.6.DEĞERLERİN DİĞER DİSİPLİNLERLE İLİŞKİSİ .....	27
2.1.6.1.Değerler Ve Felsefe İlişkisi.....	27
2.1.6.2. Değerler Ve Psikoloji İlişkisi.....	28
2.1.6.3.Değerler Ve Sosyoloji İlişkisi.....	29

2.1.6.4. Değerler ve Din İlişkisi.....	31
2.2.DUYGU KAVRAMI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ.....	33
2.2.1.Duygu.....	34
2.2.2.Duyguların İşlevleri.....	35
2.2.3.Duygu ve Cinsiyet.....	36
2.2.4.Duygusal Zeka.....	37
2.2.5.Duyguların İfadesi.....	38
2.3.PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ.....	40
2.3.1.Problem.....	40
2.3.2.Problem Çözme Becerisi.....	42
2.3.3.Problem Çözme Boyutları.....	44
2.3.4.Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	46
2.3.5.Problem Çözme ve Tipler.....	47
2.3.6.Problem Çözme Basamakları.....	48
2.3.7.Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	50
2.3.7.1.Problemin Fark Edilmesi.....	50
2.3.7.2.Problemin Tanımlanması.....	50
2.3.7.3.Çözüm Arama.....	51
2.3.7.4.Karar Verme ve Uygulama.....	51
2.3.7.5.Değerlendirme.....	51
2.3.8.Problem Çözme Becerisi ve Ergenler.....	52
2.4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	53
BÖLÜM III.....	62
3.1.Araştırmanın Modeli.....	62
3.2.Çalışma Evreni- Grubu.....	62
3.3.Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1.İnsanı Değerler Ölçeği(İDÇ).....	62

3.3.2.Duyguları İfade Ölçeği(DİÖ).....	63
3.3.3.Problem Çözme Envanteri.....	65
3.4.Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV.....	68
BULGULAR.....	68
BÖLÜM V.....	72
TARTIŞMA VE YORUM.....	72
BÖLÜM VI.....	76
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	78

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsanlar bir arada olduğu sürece ne değerlerin ne problemlerin ne de duygulardan bağımsız bir yaşam düşünülemez. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu dünyamızda bu üç faktörün önemi daha da fazla hissedilmektedir. Yaşamın var olduğu sürece bireylerin problemlerle hep karşılaşacağı duygularını uygun bir şekilde ifade edecekleri ve kontrol ederek yönlendirmeleri, ayrıca sahip olduğu değerlere göre hareket etmesi beklenmektedir. Özellikle eğitim kurumları gibi insan ağırlıklı ve yüz yüze ilişkilerin ve etkileşimin daha fazla olduğu örgütlerde bu beklentinin daha da üst seviyelerde olduğu bilinmektedir.

Günümüz toplumunda artan şiddet olayları, kapkaç olayları, yolsuzluklar vb. toplumumuzda bazı değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğunun işaretidir. Bu amaçla temel bazı manevi değerlerin toplumumuzda daha çok konuşulmasına ve bu değerleri sergileyen insanların daha çok olmasına ihtiyaç vardır. Bu ise her geçen gün topluma yeni bireyler kazandıran okullarımızda bu manevi değerlerin öğrencilere özümsetilmesiyle mümkün olacaktır (Budumlu Akkiprik,2007). Değerler bireylerin davranışlarının, tercihlerinin, değerlendirmelerinin, ilişkilerinin ve daha birçok toplumsal hareketlerinin belirleyicisidirler (Yılmaz, 2008). Her insan bir toplum içerisinde değerler dünyası tarafından çevrelenmiş olarak doğar ve kendine özgü bir değerler hiyerarşisi oluşturarak yaşamını devam ettirir (Ülken,1958).

Değer kavramı insanlık tarihi boyunca eski çağlardan bu yana tartışılan bir konu olarak süregelmiştir. Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimciler değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler, insanların sahip oldukları tutumlar ve davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda da önemli bir fonksiyona sahip oldukları yadsınamaz (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Ancak bugün, insanların değer sistemlerinin etkileri ve yapısının incelenmesiyle, yaşam kalitesinin ihmal edilen belirleyicilerinin de açıklanmasının önemli olduğu tartışılmaya başlanmıştır (Andrews ve Withey, 1976).

Değer, insana özgü olanakları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak

amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Aristoteles'in deyişiyle, kişilere "insanın isini" yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmak: insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır; yani kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktadır (Kuçaradi, 1995).

Değerler insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirmesi bakımından olduğu kadar, kendisinin ne olduğunu bilmesi ve kendisini soruşturması bakımından da büyük önem taşır. Değerlerin hem eylem hem de bilme bakımından insan varoluşunun temeli olduğunu söylemek yerinde olur (Günay, 2003). Bu süreçte insanlarda var olan değer yargılarına baktığımız zaman insandan insana, toplumdan topluma çağdan çağa değişim göstermektedir (Erkızan, 2003). Değeri bireysel değerlendirme edimlerinin bir ürünüdür. Nesnelere değer veren, onları değerli, değersiz kılan yalnızca insandır. Dünyamızda değerli olan ne varsa, kendi içinde bir değere sahip değildir. Nesnelere değer yükleyen insanlardır (Büyükdüvenci, 2003).

Bütün toplumlar kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmak isterler. Toplumlar kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara ancak eğitim kanalıyla aktarabileceklerinden, gelişmek isteyen toplumların eğitime önem vermeleri gerekmektedir. Eğitimle sadece toplumlar kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda çağın gelişen değerlerini, teknolojisini ve bilgi birikimini de yeni kuşaklara aktarır ve yeni bilgi ve değerler ortaya koyarlar (Yavuz, 2004).

Değerlerle mutluluk ilişkisi insan yaşamının bir amacının olmasına ve anlam arayışına dayanmaktadır (Özdemir ve Koruklu, 2011). İnsanı mutlu eden yani mutluluk kaynağı olan pek çok değer vardır. Bunlardan bazıları güç, başarı, iş, sağlık, sevgi ve paradır. Her insan için bu değerlerin ölçüsü de farklılık göstermektedir (Selim, 2008).

Doğu toplumunda toplumsal iyilik durumu, toplumsal zenginlik ve toplumun yararına çalışma vurgulanan değerlerdir. Bu kültürel tartışmalara dayanarak doğu toplumlarında mutluluğa giden yol daha çok toplumsal olarak çizilen rolleri yerine

getirmekten geçerken, batı toplumlarında bireyin kendi amaç ve hedeflerine ulaşması, haz odaklı yaşamasından geçmektedir (Özdemir ve Koruklu, 2011).

Bireyin duygularını ifade edebilmesi kendisi olma şansını sağlamaktadır. Koçak (2003) duyguların altında temelde yarınlar kalma ve rahat yaşama arzularının yatmakta olduğunu ifade etmektedir. İçinde bulunulan zaman diliminde yaşanan duyguları ve istekleri fark etmek ve ifade etmek sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmak için önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca duyguları ifade edebilmek ilişkilerde doğal ve daha samimi olmayı da sağlar. Duygulardaki doğallık sayesinde kişinin kendisini ifade etme gücü artacaktır. Bunu sonucunda da mevcut potansiyeli fark etme ve bunu kullanma şansı artmaktadır. Kişi bunları başarabilirse daha fazla kendisi olarak yaşamına devam eder (Koçak, 2003).

Kişilerin iletişimlerinde başarılı olması için duygularının farkında olması ve bu duygularını karşı tarafa iyi ifade edebilmesi ile olabilir. Duyguları ifade edebilmek kazanılan bir beceri olduğuna göre, sağlıklı iletişim kurabilmek için kişilerin duygularının farkındalığı ve bu farkındalıklarını iletişimlerine aktarmaları önem kazanmaktadır. Bu bağlamda duygu yoksunluğu çeken bireylerin bu durumlarının iyi araştırılması iletişim sorunlarının da anlaşılması açısından faydalı olacağı düşünülebilir.(Yalçın,2010). Duyguların farkındalığı, bireyin kendini ifade etmesi açısından çok yararlıdır. Çünkü fark edilmeyen duygular ve istekler kişiyi yönetir. Fark edilen duygular ve istekleri ise kişi yönetir. Sosyal bir varlık olarak insanın, duygularına günlük yaşamını sürdürebilmesi için motivasyon kaynağı olarak ve varoluş düzeyini yükseltmek için ihtiyacı vardır. Kendisini, dış dünyayı ve dış dünyadaki insanların iç dünyalarını fark eden insan, Evrenle uyuma sürecine girmiş demektir. Bir şeyle ve birisiyle tanışmadan, onunla bütünleşme ve sevmeye sürecinden söz edilememektedir (Dökmen, 2000).

Yaylacı (2006), duyguları etkili yönetebilmenin belirli özelliklere sahip olmaya, onları geliştirebilmeye ve etkili kullanabilmeye bağlı olduğunu ifade etmektedir (Kervancı, 2008). İnsanlar olayları her zaman kontrol edemez; ancak duygularını nasıl yorumlayacaklarına ve yöneteceklerine kendileri karar verebilirler. Birey kişisel değer, düşünce, tepki ve eylemleri hakkındaki geçmiş deneyimlerinden sonuçlar çıkararak kendini ve duygularını kontrol edebilir (Barutçugil 2002; Acar,

2007). Bireylerin, yaşamlarında mutluluğu bulabilmeleri, güçlü ve geliştirilebilecek yanlarının farkında olmaları, duygularını ve davranışlarını yönetebilmeleri ve çevresindeki kişilerin de duygu ve düşüncelerini anlamaları ile gerçekleşebilir (Girgin, 2009).

Passons'a (1975) göre duygular, yaşamın akışı içinde alınabilecek sonsuz sayıda kişisel kararlar arasından seçim yapılmasında çok önemli bir rol oynarlar. Hangi mesleğin seçileceği, nerede yaşanacağı, kiminle evlenileceği gibi pek çok karar salt mantığa dayanarak alınmaz. Kişinin doğru kararlar verilebilmek için güdülerine ve geçmiş yaşantılarından derlenmiş duygusal bilgeliğine ihtiyacı vardır. Duyguların farkında olmamak ise, verilecek kararların seçiminde yanlıgıların olmasına yol açabilir(Akt; Tuğrul, 1999). Yaşamı boyunca bireyin değişiminin sürekli olduğunu düşünürsek, görürüz ki yaşamın her döneminde bu değişim farklı ihtiyaçların karşılanmasını gerektirir. Özellikle ilişkiler göz önüne alındığında duygusal alandaki değişim de dikkat edilmesi gereken bir özelliktir. Bireyin duygu dünyasındaki değişimlerin ergenlik döneminde farklı bir şekil alması da bu açıdan çok önemlidir(Yalçın,2010).

İnsanlar genellikle problem kelimesini duyunca ürkütücü bir hisse kapılmaktadırlar. Çünkü problem durumu başa çıkmayı, engellerle uğraşmayı dahası çaba sarf etmeyi ve özellikle de değişimi gerektirir. Yani bulunulan durumdan olması istenilen duruma doğru ulaşmak için harekete geçmek, değişmek gerekir. Değişmek de zorlu ve rahatsızlık verici bir süreç olarak algılanabilmektedir. İşte bu noktada insanların sorun çözme tarzları da farklılaşabilmektedir. Sorunlar karşısında bazı insanlar sorunların çıkmamasını dilemek, sorunları görmezden gelmek, kaçmak, çözümsüz bir problem için aşırı çaresizlik ve çökkünlük duygusu yaşamak gibi pek de işlevsel olmayan tutum ya da beklentiler içerisine girerken bazıları sorunların varlığını "doğal bir olgu" olarak kabul edip sorunla etkili başa çıkma davranışlarında bulunarak sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu iki kişi arasındaki en temel fark, sorun çözme becerileri bakımından birinin yeterli becerileri edinmiş olması diğzerinin ise bu beceriden yoksun olmasıdır. Bu noktada etkili ve etkisiz problem çözme becerilerinin nasıl kazanıldığı ya da ortaya çıktığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.(Çekici,2009)

İnsanoğlu s¼rekli olarak çevresine uyum sağlama çabası içinde olan bir varlıktır. Bu uyum sağlama çabası birey doğduğu andan itibaren başlar ve s¼reklilik arz eder. İnsanlarla s¼rekli iletişim h¼linde olma zaman zaman bazı kişilerarası problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin öz¼mlenmesinde de ne gibi yollar izleneceği ve nelere ¼nem verilmesi gerektiği oldukça ¼nemlidir (Terzi, 2003).

Problem özme yeteneği insanın varlığını s¼rd¼rebilmesi için gerekli en temel yeteneklerden biridir. Problem kavramı, g¼nl¼k yaşantımızda sık kullandığımız kavramlardan birisidir. ¼zellikle sosyal yaşantıda karşılaşılan g¼l¼kler, sıkıntılar ve sorunları bu kelime ile ifade ederiz. Eğitimde ise daha çok fen bilimlerinde (matematik, fizik ve kimya) verilen bazı değerlere bağlı kalarak sonucun rakamsal olarak bulunmasını problem ve öz¼m¼ olarak belirtiriz (Karakuş, 2006).

Problem özme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir s¼retir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğiyle donanmış olarak doğduğunu d¼ř¼n¼r. Ancak, bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözmenin ¼nemini kavrayabilmiş çok az birey vardır (Kneeland, 2001). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi ¼nem kazanır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda ¼rendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme y¼ntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi ¼renilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve ¼rg¼tsel problemlerin öz¼m¼nde gerekli olan ilk şey, problem çözme s¼recinin bilinmesidir.

Problem özme s¼recinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme s¼recinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Problem özme sırasında ¼đrenciler, kavramları ve bunları gerektiren işlemleri bir araya getirebilmeliler ve bu işlemleri ve kavramları problemin öz¼m¼nde kullanabilmelidirler. Problem özme becerisi, insan yaşamının t¼m¼nde etkili olan ve basitten karmaşığa b¼t¼n etkinliklerde yer alan ¼nemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlar, bazen basit eylemlerle, bazen oldukça yoğun bir d¼ř¼nme ile bazen ise sahip oldukları yeteneklerle öz¼lebilir (G¼lřen, 2008).



Problem çözme becerisi yaşamın tüm alanlarında kazanılan temel bir beceridir. Problem çözme becerisi büyümenin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanoğlu, problemlere ve çözüm girişimlerine çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Bu beceri okul öncesinde aile ve çevrenin yardımlarıyla ve yönlendirmeleriyle kazanılmakta, okul yaşantısıyla birlikte belli bir sistematik kazanıp yaşam boyu devam etmektedir (Aksan, 2006).

Bireyin, bir probleme bakış açısı onun değerler sistemiyle düzenlenmektedir. Problem çözen bir bireyin duyguları ile birlikte görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun özümlediği değerleridir. Ayrıca Ergenlik çağı oldukça fırtınalı bir dönem olarak adlandırılır (Yörükoğlu,2008). Ergen alıngan, kuşkulu ve güvensizdir(Dönmezer, 2001). Bireylerin duygu durumlarına göre çeşitli psikolojik ihtiyaçlarının farkında olması yaşamlarında mutlu ve başarılı olabilmeleri için çok önemlidir. Hangi şartlarda yaşanır yaşınsın, bu dönüm noktasında, hayata farklı bir boyutta devam edecek bireylerin kendi duygularının ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmaları, onların bu yolda daha sağlıklı ilerlemelerini sağlamaya katkıda bulunacaktır. Buna ilave olarak farkında oldukları için de, buldukları durumu ifade etmeleri ayrıca önemlidir. Birçok insan kendisini ya doğru ifade edemediği için veya eksik tanımlamalarda bulunduğu için ya da yanlış ifade ettiği için anlaşılamamaktadır. Bu durum da onları mutsuz edebilmektedir(Yalçın,2010). Ergenlerin problem çözme ve duygularını ifade etmesi de değer algılarını olumlu veya olumsuz ne derecede etkileyeceği önemlidir. Dolayısıyla bu nedenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için **ergenlerin sahip oldukları değerler ile duygularının ifade etme ve problem çözme becerileri arasındaki yordayıcı ilişkiler** bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin duygularının ifade etmeleri, problem çözme ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlgili konularla yapılan akademik çalışmaların tespiti için bu araştırma ile doğrudan ve dolaylı ilgili olabilecek çalışmalar taranmıştır. Değerlerle ilgili çalışmaların ülkemizde hızlanarak arttığı dikkat çekmektedir. Duyguların ifade edilmesi ve problem çözme insanlığın ve iletişimin ana konuları olduğu için hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalar mevcuttur. Değerler konusu ülkemizde çalışmaları çok yeni olduğu literatür çalışmalarında gözlenmiştir. Buna rağmen yurt dışında değerler ile ilgili çalışmalar çok eskiye dayandığı fark edilmiştir.

Değerler ve eğitime ilişkin elde edilen bulgular bu alana her geçen gün daha çok önem verilmesini ve bu alanda çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Ayrıca ülkemizde değerler eğitimi her geçen gün biraz daha artarak eğitim sisteminde yer aldığı ve almaya devam edeceği gözlenmektedir.

Bu çalışmada ele alınan konular insanlar ve davranışları anlaşılmasında önemi aşikardır. Çünkü insanların bu konularda görüşleri bilindiği zaman büyük ölçüde nasıl hareket edeceği ve tepkiler vereceği tahmin edilmesi zor olmayacaktır.

Ülkemizde duygular ve ifadesi, problem ve problem çözmeye ilişkin birçok çalışma yapılmakla birlikte literatürde ergenlerin duygularının ifadesi ve problem çözme becerilerinin sahip oldukları değerler açısından açıklamaya yönelik çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın; ergenlerin duygularının ifadesi ve problem çözme becerilerinin değerler açısından değerlendirerek kendilerini daha iyi tanımalarına, ortaokul ve lise düzeyinde hizmet veren okullardaki öğretmenler ile rehber öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencileri daha iyi tanımalarına ve alanda çalışanların kuramsal bilgi edinmelerine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca elde edilen kuramsal bilgiler alanda çalışan uygulayıcılara yol göstereceği, problemler karşısında geliştirilen çözüm önerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3.Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

### 1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada ölçülecek olan ergenlerin sahip olduğu değerler “İnsani Değerler Ölçeği”nin, duyguların ifadesi “Duyguları İfade Ölçeği” nin, problem çözme becerileri “Problem Çözme Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Bu araştırma sonuçları araştırmanın örnekleminde yer alan 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Konya ili Merkez ilçelerinde farklı okul ve sınıflarda okuyan 13-18 yaş aralığındaki ortaöğretim (lise) de okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

### 1.5.Tanımlar

**Değer:** : Değerler, genel olarak insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür. (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

**Duyguları İfade Etme:** Kişinin yaşadığı duygusal olayları sosyal olarak paylaşılan bir dilde tanımlamasıdır. Kişinin duyguya yol açan durumlar hakkındaki duygularını diğer kişi ya da kişilere açık bir şekilde konuşmalarını içerir. (Rime, Finkenauer, Luminet, zech ve Philippot, 1998. Akt, Kuzucu,2006).

**Problem Çözme:** Karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999).

## BÖLÜM II

### KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde “değerler”, “duygular ve ifadesi” ve “problem ve problem çözme” ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1.DEĞERLER

##### 2.1.1.Değer Kavramı ve Tanımı

Değer kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda ortak bir tanımın olmadığını, özellikle sosyal bilimlerin daha çok incelediği ve araştırma yaptığı bir kavram olduğunu gözlemekteyiz. Fakat değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir (Güngör, 1995; Dilmaç, 2007). Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. İlk defa 1918 yılında Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Akt; Aydın, 2003). Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003). Değerler bireysel ve toplumsal yaşantılar sonucu oluşan ilişkiler sonucu ortaya çıkan soyut ürünler ve kabullerdir. Bu kabuller davranışlara dönüştürülerek somutlaştırılır (Tokdemir, 2007).

McGettrick (1995; Akt: Sarı, 2007) değer kavramını, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan bir ilkeler bütünü olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda değerler bilişsel bir temele dayandırılmakta ancak bu temel, günlük yaşamdaki eylemlerle kendini ortaya koymaktadır. Bu tanımın değerlerin eğitimin amaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirten McGettrick, bu nedenle değerlerin, eğitim girişimlerinin temel bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve değerlerin yer almadığı bir eğitimin, boş, sorumsuz ve gerçek dünyadan kopuk olacağını vurgulamaktadır (McGettrick, 1995; Akt: Sarı, 2007). “Değerler, bireylerin yaşamına yön veren, kural görevi gören, önem dereceleri farklı olan, arzulanan amaçlardır. Bu anlamda değerler, sadakat, yardımseverlik, hakkaniyet, güvenilirlik,

dürüstlük, sorumluluk, bütünlük, yeterlik, tutarlık ve açıklık gibi istenen davranışları ifade eden genel standart ve prensiplerdir (Schwartz ve Sagie, 2000; Akt: Baysal, 2013).”

İnsan, çevresindeki varlıkları anlamlandırmada kendisine özgü belirli ölçütler kullanır. Bu ölçütler kimi zaman duyu organlarının kimi zaman da duygusal yönün bir ürünüdür. Duyu organları ile elde ettiği özellikleri varlıkları tanımlamada kullanan insan, o varlığa önem atfetmede, kıymet biçmede duygusal olarak sahip olduğu izlenimlerden yararlanır. Duygusal olarak sahip olunan bu izlenimlere genel olarak “değer” adı verilir (Aydın ve Yeşil, 2007).

Rokeach (1973), değerler için kavramsal bir tanım geliştirmiştir. Buna göre değerler; fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, durum ötesidirler, davranış ve olayların seçim ve değişimine kılavuzluk ederler ve taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. Değerler; davranışı yönlendiren ama zorunlu olarak onu gerektirmeyen, nesnelere, fikirler, davranışlar vb. şeyler hakkında duyuşsal olarak yüklü düşüncelerdir (Akt; Mehmedoğlu, 2007; Karakaya, 2007). Bu anlamda değerler kişisel ve toplumsal olarak belirgin bir davranış biçimine veya yaşam amacına ilişkin kalıcı inançlardır. Bu inançların en önemli özelliği ise kendisine ters düşen davranış biçimlerinden ya da diğer inançlardan üstün tutulmasıdır (Yapıcı ve Zengin, 2003). Öte yandan (Farmer, 1983; Akt: Sarı, 2007) da “okulun kendisi bir değerler okyanusunda yüzmektedir” sözleriyle okulun, içerisinde hüküm süren değerlerden ayrı düşünülmemeyeceğini dile getirmektedir.

Allport (1968) değerleri benlikle ilişkili olarak algılanan manalar olarak tanımlamaktadır. Bir şeyi değerli görmek demek onu tercih etmek, ona psikolojik olarak bağlanmak ve ona ulaşmak ya da onu muhafaza etmek için belli bir çaba ve gayret içerisinde olmak anlamına gelmektedir. Buna göre değerli tutulan şey maddî ya da manevî bir niteliğe sahip olabilir. Ancak onu esas önemli kılan husus, psikolojik olarak ona belli bir değer atfedilmiş olmasıdır (Allport,1968; Akt: Yapıcı ve Zengin, 2003). Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bir bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılarak bilinirse, bu somutlaştırma da tutarlı ve anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995).

## 2.1.2.Değerlerin Sınıflandırılması

İnsanlar değerleri kendilerine göre sınıflandırır ve de ona göre sıralarlar. Sıralanmış bu değer kümesi de bireyin önceliklerini belirleyen bir değer sistemi oluşturur. Değerler ile ilgili çalışmalara baktığımızda pek çok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde değerler ile ilgili yapılan çalışmalardan literatürde yaygın olarak kullanılan bazı sınıflamalar incelenmiştir.

### 2.1.2.1.Spranger Değer Sınıflaması

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili ilk çalışmalardan birini Spranger (1928) yapıştır. Spranger değeri altı gruba ayırmıştır. Bunlar; bilimsel/kuramsal, ekonomik, estetik, toplumsal/sosyal, politik ve dini değerlerdir. *Bilimsel nitelikli bireyler*, gerçeğe, bilgiye ve eleştirici düşünceye önem verir. Kendisini objenin güzelliği ve yararlılığına ilişkin yargılardan arındırır. Benzerlik ve farklılıklara dikkat eder, akılcı ve deneysel bir bilim adamının niteliklerini taşır. Bilgisini düzenleyerek sistemleştirmeyi amaç edinir. *Ekonomik nitelikli bireyler*, yararlı ve pratik olana önem verir. Herhangi bir etkinliğin yararlı olup olmaması onun için çok önemlidir. Birey, yaşamı bedensel ihtiyaçların doyumu olarak görür. Zengin ve güçlü olmak ister. *Estetik nitelikli bireyler*, biçim ve uyuma önem verir. Her bir yaşantıyı, zarafet, simetri ve uygunluk açısından değerlendirir. Her türlü izlenimden, zevk alır. Bireycilik ve kendi kendine yeterlilik en önemli özelliklerindedir. Kuramsal değer niteliklerine tamamen zıttır. *Toplumsal nitelikli bireylerin*, yardımseverlik, bencil olmama ve başkalarını sevme en önemli özelliğidir. En önemli olan şeyin insanları sevmek olduğuna inanır. İnsanları belirli bir amaç için araç olarak kullanmaz. *Politik nitelikli bireyler*, kişisel olarak, etkili, güçlü ve etkili olmaya önem verirler. Her şeyin üstünde kişisel güç etki ve şöhret arar, siyasete girmese bile politik kimseler olarak bilinir. *Dinsel nitelikli bireyler ise* evreni bir bütün olarak algılar ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görür. Mutlak şekilde doyurucu en yüksek değer tecrübeleri arar, mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyar. Dinsel doyum için yaşamın nimetlerini göz ardı edebilir (Özgüven, 2007). Daha sonra Spranger'den ilham alarak "Study of Values" adlı geniş bir çalışma yapan Allport ve Vernon bu sınıflandırmayı ölçeğe dönüştürmüşlerdir. Bu değerlere ek olarak Güngör ahlaki değerleri de eklemiştir. Ona göre ahlaki değerler; dürüstlük, doğruluk gibi değerlerdir (Güngör, 1998; Akbaş, 2004; Ergün, 2013).

### 2.1.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach'ın 1973 yılındaki çalışmasına göre değerleri temelde gaye ve vasıta değerler olarak ikiye ayırmıştır. *Gaye değerler*, arzu edilen nihai değerleri içerirken; *vasıta değerler*, gaye değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder.

1. Gaye değerler; aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk.

2. Vasıta değerler; bağımsız olma, affedicilik, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırs, itaatkarlık, kendini kontrol edebilme, nazik, kendine hakim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımseverlik, yaratıcılık”(Akt: Ulusoy, 2007).

### 2.1.2.3. Schwartz'ın Değer Sınıflaması

Değerlerle ilgili önemli bir sınıflama Schwartz tarafından yapılmıştır. Schwartz on temel değer grubu belirlemiş ve bu temel değer grubuna karşılık gelen değerleri sıralamıştır. Bu değerler: *güç* (sosyal statü, otorite, zenginlik), *başarı* (sosyal standartlara göre gösterilen kişisel başarı), *hazcılık* (zevk ve hayattan tat alma), *uyarılım* (hayata meydan okuma), *kendini yönlendirme* (düşünce ve eylemlerde bağımsızlık), *evrensellik* (anlayışlılık, hoşgörü), *yardımseverlik* (kişisel ilişki içinde olunan insanların refahını düşünmek), *geleneksellik* (fikirlere, kültürlere ve inançlara saygı), *uyumluluk* (başkalarına zarar verebilecek eylemlerden kaçınma), *güvenlik* (toplumla olan ilişkide huzuru ve sürekliliği içerir) (Schwartz, 1994).

Nelson'a (tarihsiz) göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır. Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir. Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir. Sosyal değerleri ise adalet, saygı, farkındalık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Akt: Yazıcı, 2006).

Maslovaty (2003) bu sınıflamaların dışında birçok eğitiminin yaptıkları çalışmalarda değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak ele aldığını belirtmiştir. Ulusal değerler: devlet, millet, vatan, dil, gelenek görenekler, ordu ile milli marş, bayrak ve milli bayramların

oluşturduğu ulusal simgelerdir. Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, barış, hoşgörü, sevgi, saygı, bağımsızlık, bilim, eşitlik ve çevre duyarlılığı gibi değerler ise evrensel değerler olarak ele alınmıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Dilmaç ve Kulaksizoğlu (2000) geliştirdikleri İnsani Değerler Eğitimi Programı'nda sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınma olmak üzere beş evrensel değerden söz etmektedir.

Dilmaç ve Arıcağ (2012) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar sonucunda değerleri dokuz grupta ele almışlar ve şu şekilde açıklamışlardır:

1. **Toplumsal Değerler:** Bu değer grubunda yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı ve hoşgörü ön plandadır.
2. **Kariyer Değerleri:** Bu grupta ise kalite, eğitim ve kariyer ön plana çıkar.
3. **Entelektüel Değerler:** Beden sağlığı, akıl sağlığı, bilgi, başarı gibi kavramlar bu değer grubunu karşılamaktadır.
4. **Maneviyat:** İbadet, din, iman, iç huzur ön plandadır.
5. **Materyalistik Değerler:** Para, mal/mülk, statü gibi maddi amaç ve araçlar bu değer grubunu oluşturur.
6. **İnsan Onuru:** Namus, şeref/onur, adalet gibi kavramlar ön plana çıkar.
7. **Romantik Değerler:** Bu değer grubunda ise aşk, haz/zevk, eş/sevgili ön plandadır.
8. **Özgürlük:** Bağımsızlık, emek, kültür gibi kavramlar bu değer grubuna karşılık gelmektedir.
9. **Fütüvvet:** Cömertlik, cesaret gibi kavramlar bu bölümde ön plana çıkar.

### 2.1.3. Etik Değerler

Etik değerleri ahlaksal değer yargıları (iyidir-kötüdür) ve genel olarak normlarla karıştırmamak gerekir. Bunlar kişinin;

1. Etik ilişkilerinde edindiği, değer korumaya yönelik eylemleri aracılığıyla kazandığı belirli özellikler,
2. Yine bu etik ilişkilerinde belirli bir içeriği “nesnel karşılığı” olan değerlilik yaşantılarıdır.

Bunu, insan açısından dile getirirsek, etik değerler, kişilerarası ilişkilerde eylem ve yaşantı olanaklarıdır. Buna göre etik değerlerin iki türünden; “etik kişi değerlerinden ve “etik ilişki değerlerinden söz edilebilir. Birincilerine dürüst, saygılı, güvenilir olma gibi kişi özellikleri; ikincilerine de saygı, sevgi, güven, minnet gibi değerlilik yaşantıları örnek



verilebilir (Kuçuradi;1998). Thiroux (1980), insanoğlunun toplumda sevgiyi, dostluğu, mutluluğu, özgürlüğü, barışı yaşaması gerektiğini ve bunları başarabilmesinin ancak etik değerlere uymasıyla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Akt; Akbaba, 2003).

#### **2.1.4. Toplumsal Değerler**

Toplumsal değerler gelenek, görenek, örf-adetler ve toplumsal kuralların birçoğunu içine almaktadır. Toplumsal değerler yolu ile bireylerin ortak davranışlar sergilemeleri sağlanır, böylelikle toplumsal çatışmalar azaltılır ve toplumun sürekliliğini sürdürebilmesi sağlanır.(Gökdere ve Çepni, 2003).

İnsanın tarihsel ve kültürel bir dünyada var olması, değerlerin toplumsal yönüne işaret eder. Değerler tek tek kişilerin eylemleri ve eserlerinde gerçekleşmekle ya da çiğnenmekle birlikte, burada asıl olan toplumsal boyutun göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü bireyler tarihsel koşullarla birlikte belli bir toplumun üyesi olarak da hareket ederler (Günay, 2006).

#### **2.1.5. Değerlerin Özellikleri ve Fonksiyonları**

Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ve kimi zamanda aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu türden düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygunluk; toplumsal ve siyasal başarı için toplumun iyi tanınmasını, dolayısıyla değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000) (Çetin (2004).

Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.

2. Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.

3. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.

4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.

6. Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. (Schwartz & Bilsky, 1987; Akt; Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000).

7. Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir. Mesela bir Eskimo toplumunda da, karı-kocaya sadakat ve misafirperverlik gibi kültürel değerler mevcuttur. Fakat onlar için misafirperverlik sadakatten daha önemli bir değerdir ve sadakatten önce gelir. Böyle bir olay diğer toplumlar için kabul edilemez bir durum olarak ortaya çıkabilmektedir (Reboul, 1995). Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir zemin hazırlayabilir.

Bir eğitimci grubuna göre, bu özelliklere sahip değerler siteminin fonksiyonlarını şöyle sıralayabiliriz (Akt; Tezcan, 1974):

1. Bireye amaç ve yön tayin eder.
2. Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
4. Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklediğini bilmesini sağlar.
5. Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyeni, ahlâkî ve ahlâkî olmayanı ayırt etmesini sağlar.

Özgüven (1994) ise değerlerin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Toplum ya da birey tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir.

## 2.1.6. DEĞERLERİN DİĞER DİSİPLİNLERLE İLİŞKİSİ

### 2.1.6.1. Değerler Ve Felsefe İlişkisi

Felsefe, konu alanlarına göre çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Genel ve kısa olarak düşün bilim diyebileceğimiz felsefe; varlıkların ve şeylerin ilkeleri, insanın evrendeki rolü, Tanrı, tarih ve metafiziğin tüm büyük sorunlarıyla ilgili görüşlerin bütünü olarak tanımlanır (Larousse, 1986; Akt.:Tokdemir, 2007).

Bir başka tanımda felsefe; varlık, bilgi ve değerler alanıyla ilgili problemleri akılcı, tenkitçi yöntemlerle inceleyen ve temellendiren sistemli fikri faaliyetler bütünü olarak tanımlanmıştır (İslam Ans, 1995). Felsefe üç ana problemle ilgilenir. Bunlardan varlıkla ilgileneni ‘ontoloji’, bilgi ile ilgileneni ‘epistemoloji’ ve ahlakla ya da değerlerle ilgileneni ise ‘aksiyoloji’dir. Aksiyoloji, etik, estetikle ilgili sorular sorarak, neyin iyi, güzel, olumlu, faydalı vb. olduğunu tartışır. Bu tartışmalar içerisinde değerler, erdem, vicdan gibi kavramlar etrafında insanların davranışlarına anlam verilmeye çalışılır (Tokdemir, 2007).

Felsefenin ilgilendiği önemli problemlerden biri de değer olgusudur. Felsefede varlık bilgi ve bilim felsefesi ‘teorik felsefe’ olarak nitelendirilirken, değerler felsefesi ‘pratik felsefe’ olarak nitelendirilir. Çünkü değerler felsefesi insan davranışlarını ele alarak bunlar üzerinde fikir yürütür (Güngör, 1998). Felsefe daha ilk başlangıçlarından bu yana değer sorunuyla ilgilenmiştir. İnsanı ilgilendiren, onun yaşamı için vazgeçilmez olan bir soruna filozofların kayıtsız kalması da beklenemezdi zaten. Öylede olmuştur (Tepe, 2002).

Değerler insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirme bakımından olduğu kadar, kendisinin ne olduğunu bilmesi/ soruşturması bakımından da önem taşır. Değerlerin hem eylem hem de bilme bakımından insanın varoluşunun temeli olduğunu söylemek yerinde olur (Günay, 2002).

İlkçağ filozoflarında bu gün kullandığımız anlamda bir değer (value) terimine rastlamasak bile, felsefi bir problem olarak ‘değer’ probleminin ortaya çıkışını sofistler ve Sokrat’a kadar geri götürebiliriz. Değer felsefesine en fazla önem veren ilk filozof Platon (Eflatun)’dan itibaren filozoflar değer problemini iyi, kötü, gaye, doğru, fazilet, hakikat, geçerlik gibi değişik başlıklar altında tartışırlar (Kılıç, 1996).

Çağdaş felsefecilerden, Nietzsche, değeri “bir canlı varlığın, kendi ben’inin ve varlık koşullarının gerektirimlerine bağlı olarak ortaya koyduğu tercih” olarak yorumlar. Nietzsche’ye göre değerlerin temelinde insanın istemesi, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler açısından bakar ve değerlendirmede bulunur. Ayrıca güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden irdeleyerek ve değerlendirerek, toplumların gelecekte neleri “değer” olarak kabul edeceklerini belirlerler (Yapıcıkardeşler, 2006).

Felsefe tarihinde faziletin öğretilip öğretilmeyeceğini en geniş bir şekilde ele alan filozof olan Sokrates, faziletin bilgi olduğunu ve öğretilmeyeceğini savunmuştur (Aydın, 1994). Platon Symposiom’da aşkı, Menon’da fazileti, Kristas ve Küçük Hippias’ta ahlak değerini, Lysis’te dostluğu, Lakhes’te cesareti, Phaidros’ta güzelliği inceler. Timaios adlı eserinde ise bütün değerleri bir manevi alem içinde toplamaya çalışır (Ülken, 1972).

### **2.1.6.2. Değerler Ve Psikoloji İlişkisi**

Psikoloji değer kavramını felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerlerin önemi, objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rol olarak ifade edilir. Bu bakımdan psikoloji değer kavramı sadece bir inanç olarak alır (Güngör, 1993).

Rokeach değeri araç ve amaç değerler olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Araç değerler, ahlaki içerikli ya da yeterliliğe dönük olabilir. Amaç değerler de kişisel ve toplumsal değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin ahret mutluluğu öz saygı kişisel; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, özgürlük vb. toplumsal içerikli değerlerdir (Şahin Fırat ve Açıkgoz, 2012).

Schwartz ise güç, başarı, hazcılık, uyarılımlık, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma, güvenlik olmak üzere on temel değer grubu belirlemiş ve bu temel değer grubuna karşılık gelen değerleri sıralamıştır.(Schwartz, 1994). Schwartz, kuramındaki değer

tiplerinin güdüsel açıdan süreklilik sergilediğini; buna bağlı olarak yapı içerisinde, birbirine yakın durak değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle gösterdiği ilişkilerin de benzerlik göstereceğini varsaymıştır. Örneğin bir dış değişken olarak “tutuculuğun”; uyarılım ve hazcılık değer tipleriyle düşük; güvenlik, geleneksellik, uyma değer tipleriyle yüksek ilişki sergilemesi yüksek bir olasılıktır (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012).

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), değerler sisteminin altı boyutunun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar: Estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerlerdir. Her değer boyutu kendine özgü değerler içerir. Estetik değerlerde sevil ve ahenk önem arz ederken; teorik değerlerde gerçekliğe ulaşmak önemlidir. Teorik değerlerde en önemli kavramlar; muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşüncedir. Amaç bilgi edinimi ve bilginin düzenlenmesidir. Ekonomik değerlerin ana kavramı ise fayda olarak belirlenmiştir. Siyasi değerlerde ağırlıklı olan kavram güçtür. Gücün kazanımı ve kullanılması bu değeri benimseyen bireylerin en temel amacı olarak gözlenir. Sosyal değerlerin temeli ise sevgiye dayanmaktadır. Bu alt boyutlar, insanın varlık alanları olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, her insanın kendine özgü kabul ettiği, önemseydiği bir veya birden çok değer vardır ve bu değerler insanın yaşamını belirler. Bir birey için önemli olan değer, bir diğeri için aynı derecede önem arz etmeyebilir (Akt: Turan ve Aktan, 2008).

### **2.1.6.3. Değerler ve Sosyoloji İlişkisi**

Sosyologların uzun süren tartışma konularının başında değer kavramı yer almaktadır. Pozitivist sosyoloji okullarının etkisiyle, değerleri uzun süre incelemekten kaçınan sosyologlar değerlerin, hiçbir sosyal gerçekliğe sahip olmadığı, bilimsel açıdan ele alınamayacakları öznel ve ahlaki kriterlerle incelenebileceklerini savunmuşlardır (Dilmaç, 2007). Ancak Weber'in çalışmalarının tamamına yayılmış “geleneksel bir teorik perspektif” olmasa da, o şu üç temel konuyu kendi sosyolojisinin merkezine yerleştirmiştir: (1) Dinî fikirlerin ekonomik davranışa etkisini araştırmak, (2) Sosyal tabakalaşma ile dinî fikirler arasındaki ilişki, (3) Batı kültürünün kendine özgü özelliklerini tespit etmek ve açıklamak Bu noktalar toplumsal grupların sosyal statüsü ile onların taşıdıkları sosyal değerler arasındaki dinamik ilişkiyle ilgilidir. Böylelikle Weber, sosyoloji tarihinde değerlerin toplumsal bir olgu olarak ele alınmasının yolunu açan bir öncü olarak görülebilir (Bendix, 1962; akt. Özensel, 2003).

Değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir. Bu yüzden ki, toplumsal kişi ve bu kişinin davranış örüntüleri sosyolojik incelemelerin başlangıç noktasını oluştururlar. Herhangi bir toplum yapısının analiz edilebilmesi için, o toplumsal yapıdaki kurumların, süreçlerin ve rollerin bilinmesi gerekir. Bu kurum, süreç ve rollerin sosyal aktörler tarafından anlamlandırılmaları da bilindiği gibi değerler aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenledir ki, herhangi bir toplum yapısının analizine katkıda bulunacak en önemli unsur, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespiti olacaktır. Böylece, o toplumun yapı ve işlevlerine ilişkin ileriye yönelik projeksiyonların yapılabilmesi de mümkün olabilecektir. Bu anlamda da değer araştırmaları sosyoloji açısından önemli bir yere sahiptir (Özensel, 2003).

Toplumsal açıdan güçlü ve birleştirici özellikleriyle tanınan değerler toplumsal etkileşimin özel normatif düzenlenmesi için geniş kurumlar ve imkânlar sağlar (Kirman, 2004). Sözgelimi, toplumun en temel kurumu olan “aile”, eğitim, din gibi toplumsal kurumların ve bu kurumların değerlerinin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir. Ayrıca, bilindiği gibi bir toplumda değerlerin ifade edildiği temel mekanizmalar, kişinin üstlendiği sosyal rollerdir. Bu roller de, toplumun tabakalaşma sistemi ile sosyal yapıyı oluşturan sosyal süreçlerle yakından ilişkilidir. Yine bir toplumdaki iyi-kötünün belirlenmesi, ideal düşünme ve davranma yollarının tamamı değerler tarafından oluşturulur. Böylece, toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının ve ödüllendirme araçlarının değer kaynaklı oldukları görülür (Özensel, 2003). Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır, bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder, insanlardan neyin istendiğini neyin yasakladığını belirler (Fichter 1990; akt. Balcı, 2008; Dilmaç, 2007).

Benzer şekilde Durkheim’in yönteminin merkezinde kolektif sosyalleşme veya kültürel aktarım bulunmaktadır. Birey yaşadığı topluma ait değerleri, beklentileri, nasıl hissettiğimizi, herhangi bir konuda nasıl hareket ettiğimizi, diğerlerinin talimatları, açıklamaları ve gösterdikleri rol modelliği sayesinde ya da grup teşviki sayesinde öğrenir. Ahlaki sosyalleşme bakış açısından hareket edersek, ahlâkî kişilik için yapılan eğitimin temelini sosyal birliktelik, grup uyumu ve karşılıklı destek oluşturur. Durkheim sosyal değerlerin en iyi kontrol yolu olduğunu savunurken, bu değerler sosyal olarak empoze edildiği için değil, bireylerin kendi istekleriyle içselleştirdikleri için ve içlerinde yaşadıkları toplumda

işlev gördükleri için iyi birer kontrol yöntemi olduklarını vurgular (Coser ve Rosenberg, 1964; akt. Altan, 2011).

Değerler toplum tarafından yaratılır ve bireylere benimsetilir. Her toplumda tarihi, dini, felsefi ve kültürel değerlerden oluşan bir “değerler sistemi” vardır ve bu sistem, toplumun kültürel dokusunu oluşturur (Kirman, 2004). Toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Bu değerler sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişilerde hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler (Fichter 1990; akt. Balcı, 2008).

#### **2.1.6.4. Değerler ve Din İlişkisi**

Her toplum gelecek nesilleri yetiştireceği eğitim sistemini kurarken topluma mal olmuş değerleri referans alır. Eğitimin uzak hedefleri başta olmak üzere her kademede hedef belirlemeye yarayan en önemli ölçütler toplumun sahip olduğu değerlerdir. Bireylere kazandırılmak istenen özellikler değerlere göre belirlenir. Verilecek olan eğitim de açık veya örtülü biçimde toplumsal kurumların değerlerine uygun olarak dizayn edilir (Gömlüksiz, 2007; Kaymakcan ve Meydan, 2011). Eğitim sisteminin topluma mal olmuş, topluma olumlu katkılar yapmış, toplumsal kimlikle özdeşleşmiş değerlerin toplum tarafından beğenilme sürecini devam ettirme fonksiyonu vardır ve dini değerler de topluma mal olmuş bu değerlerin başında gelmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Dine ait olan değer sistemleri, davranış geliştirme sürecinde belirleyici durumdadır. Böylece insanlarda, hayata ve olaylara karşı bir bakış açısı geliştirilmiş olur (Akıncı, 2005).

İslâm ve diğer dini geleneklerin “fazilet” olarak nitelendirdiklerine modern düşünce “değer” ismini verir (Bakar, 2011). Değer kavramına yönelik ilk bağımsız tartışmalar, İslami ilimlerde Kelam sahasında şahit olduğumuz hüsün-kubuh tartışmaları ile başlar. Buna göre dinde var olan her emir, ya din emrettiği için güzeldir (Eş’arî söylem) ya da özü itibarıyla güzel olduğu için Allah onu emretmiştir (Mutezili, Mâturîdî söylem). Öyle ya da böyle olsun, dinde var olan her emir ve tavsiye, övgüye değer olduğu gibi uhrevî açıdan da bir karşılık görecektir. Bunun tersi durumlar da değersiz olup uhrevî açıdan cezayı muciptir. Söz konusu ilmî tartışmanın bir benzeri, İslam Hukuku alanında maslahat ve mefsedet kavramları çerçevesinde yapılmış olup teknik anlamda konu, mekasıdu’ş-şerîa olarak bilinmektedir. Kelamî tartışmalardaki derinlik, Kuran’ın değere bakışında hâlâ en ufuk açıcı yol olarak

görünmesidir. Bu tartışmalarda Mutezili-Mâtûrîdî söylemin genel hüsün-kubuh çizgisi, bize göre modern dünyada bir müşterek değerler tayini sürecinin de önünü açacak önerilerdir; çünkü bu bakış açısı, ahlâkın otonom bir yapısı olabileceğine, dolayısıyla müşterek bir zeminin bulunabileceğine de imkân tanır. Kuran'da kullanılan ahlâkî içerikli kavramlarının tamamına yakınının, risalet öncesi dönemde kullanılan anlam içerikleriyle muhafaza edilmiş olması da bunu gösterir (Polat, 2010).

Dinler arasında, yaratılış, hayatın amacı ve anlamı, insanların uyması gereken emir ve yasaklar, ahlâkî değerler, ölüm ve ölüm sonrası gibi konularda birtakım farklılıklar olmakla beraber, temel konularda benzerlikler mevcuttur. Fakat nasıl olursa olsun her din, hayatın anlamına dair konularda, kendi inananlarına birtakım açıklamalarda bulunarak nasıl yaşamaları gerektiği hakkında yol gösterir (Mckenzie, 1986, akt:Akıncı, 2005). Gerek teklif ettiği inanç ve ibadetlerle gerekse talep ettiği ahlâki tutum ve davranışlarla mensuplarını kendi belirlediği modele göre yetiştirmek ister (Yapıcı 2011). Bireyler dini özümserken dinden gelen bu değerleri özümserler, dinin değer verdiklerine değer verir; azımsadıklarını ise azımsamış olurlar (Kaymakcan ve Meydan, 2011). İnsan dini tercihi sayesinde evreni ve onunla birlikte bu varlık formları içinde kendi yerini anlamlandırmakta, temel değer ve ideallerini bu anlam çerçevesinde üretmektedir (Önder, 2011). Anlamlandırma dine ait temel bir eğilim, kesin bir inanç bağlılığına dayanır. İnsanın davranışlarını yönlendirecek öncelikli prensipler olan değerler ve inançla ilgili tasdikleri içerir. Bu görüş, anlam arayışlarında din temelli bir yaklaşımı ifade etmektedir. Buna göre, inançlar hayatı yorumlayarak hayatın anlamı konusunda insanın zihnini aydınlatır. Dine ait değerler ise bu doğrultuda davranış geliştirdiği konusunda belirleyici durumdadır. Bu açıdan dinden gelen ilkeler ve yorumlar anlam arayışında büyük ölçüde rehberlik etmektedir (Akıncı, 2005).

Dindar insan geleneksel ve dinî değerleri ön plânda tutmaktadır. Evreni bir bütün olarak kavramayı ve kendisini de o bütünlüğe bağlamayı isteyen dindar insanın zihnî yapısının şekillenmesinde dinî inançları, dinî duygusu, dinî tecrübeleri vs. önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu tip insanların bir kısmı mistik hayatı benimseyebilir veya en azından zihinsel ve duygusal olarak gündelik hayattan uzaklaşarak yüce bir yaratıcı ile duygusal ve zihinsel bir buluşmayı sağlayacak tecrübeleri arayıp durabilirler. Ancak dindar insanların hepsi mistik eğilimli değildir. Ama kendileri için kutsal olan her şeye değer verirler. Dünyaya bakışları genelde dinî bir perspektiften olmaktadır. Çünkü bu insanların davranışlarını yöneten temel değerler dinî değerlerdir (Yapıcı ve Zengin, 2003).



Herhangi bir dinin koyduğu değerler o din mensuplarını bağlayıcı olduğu gibi hiçbir dine mensup olmayan bir kimse de herhangi bir din tarafından değer olarak kabul edilen davranışları benimseyebilir; ancak dindarların herhangi bir değeri benimseyip uygulamaları dindar olmayanların benimseyip uygulamalarına kıyasla çok daha kolaydır. Onlar, aşkın bir kaynağa bağlı olmaları sebebiyle davranışlarına yön verirken çok daha titiz hareket ederler. Dolayısıyla dinî metinler sadece mükâfat yahut ceza esprisini üzerinde hareket etmez; aynı zamanda dünyaya ait davranışlarla ilgili tevcihlerde de bulunur. Dolayısıyla dindarların ahlâkî davranışlarını sadece mükâfat ve ceza karşılıkları içerisinde anlamlı bulan yaklaşımlara katılmak mümkün değildir (Polat, 2010).

Sonuç olarak din ile değerlerin iki açıdan birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir: Birincisi, toplumsal değerlerin şu ya da bu şekilde dinden beslenmesidir. Buna göre ister doğrudan isterse dolaylı bir şekilde olsun, din bizzat değerlerin yaratılmasını, beslenmesini, muhafazasını ve sonraki nesillere aktarılmasını temin etmektedir (Günay, 1998). İkincisi ise başta sosyo-kültürel çevre ve kişilik yapısı olmak üzere pek çok faktörün etkisiyle oluşan bireysel değerler içerisinde dinî değerlerin önemli bir yer tutuyor olmasıdır. (Yapıcı ve Zengin, 2003).

## **2.2. DUYGU KAVRAMI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ**

Problemleri, çelişkileri, başarısızlıkları ve tüm olumsuzluklarına rağmen yaşamı paylaşmak, yasamdan doyum alarak mutlu olmak ve var olmaya çalışmak tüm insanların ortak çabasıdır. Bu çabayı gerçekleştirme serüveninde, psiko-sosyal bir varlık olarak denge ve uyum arayışında olan insan için sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmada, duygu, düşünce, davranış ve fizyolojik tepkileri bir bütün olarak işlev görmektedir. Bu bütünlüğün sağlanmasındaki önemli unsurlardan birisi belki de en önemlisi iç dünyamızın aynası olan duygularımızdır. Coşkulu, doyurucu, başarılı ve anlamlı bir yaşam sürdürebilmek için kendimizi, kendimize ait duygu ve düşüncelerimizi fark edip, tanımaya ve uyumlaştırmaya ihtiyacımız olduğu bilinen bir gerçektir (Koçak, 2005).

Günlük yaşamda hafifçe üzüldüğümüzde ya da sevindiğimizde duygulandım deriz. Duygularımız yaşamsal varlığımızın en temel öğelerinden biri olup sahip olduğumuz organlarımız gibi işlevleri vardır. Bu nedenle duygularımız evrimsel süreçte tüm canlıların

hayatta kalmasında önemli rol oynamıştır. Örneğin korktuğumuzda beyne giden tehlike sinyalleri kaçmamız gerektiğini bize söyler. Bu da yaşamda kalma şansımızı artırır. Dökmen'e (2000), göre bir canlının normal sıradan bir yaşam sürdürebilmesi için duygularına ihtiyacı vardır. Ancak insan duygularına iki defa ihtiyaç duyar.

- 1- Günlük yaşamını sürdürebilmek için motivasyon kaynağı olarak
- 2- Varoluş düzeyini yükseltmek, kaliteli sıra üstü yasayabilmek ve yarına kalma şansını artırmak için insanın duygularına ihtiyacı vardır.

Bu bölümde araştırmanın bir diğer konusunu oluşturan duygu ve duyguları ifade edebilme ile ilgili kavramsal çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Duygu

Duygu sözcüğünün İngilizce'deki karşılığı 'emotion' dur. Emotion'ın Latince kökenine baktığımızda 'motion' kelimesinin 'hareket' anlamına geldiğini, 'e' harfinin ise 'ex' yani 'dışarı hareket' anlamını taşıdığını görürüz. Yani 'motion', bir insanın kendisinde olanları dışarı yansıtmalarını ifade eder (Tarhan, 2006). Duygu, insanın iç ve dış çevresinden gelen uyaranların, elem ya da haz türünden izlenimler yaratmasıdır (Başaran, 2000.). Duygu, "belli bir uyaran karşısında genellikle içsel olarak belirip davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış hisler" olarak tanımlanabilir (Kervancı, 2008). Duygu en genel haliyle, birine ya da bir şeye karşı yöneltilen yoğun hislerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Bir başka tanımda ise duygu; belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler olarak ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 2002). Duygu; belli bir nesnenin, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim şeklinde tanımlanmaktadır. (T.D.K. 2014).

Goleman (2004) duyguyu; (a) Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik ve bir dizi hareket eğilimi ve (b) harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak farklı iki şekilde tanımlamıştır (Goleman, 2004) . Bu tanımlara dayanarak duygunun sadece duygusal değil bilişsel, sosyal, fiziksel gibi farklı gelişim alanlarındaki etkileri de olduğu söylenebilir.

Ayrıca Goleman çeşitli duygu kümeleri olduğunu öne sürmektedir. Bu kümelerin bazıları şunlardır;

**Öfke:** Hiddet, hakaret, iççerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, kin, alınganlık, düşmanlık, şiddet...

**Üzüntü:** Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk...

**Korku:** Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, vicdan azabı, huzursuzluk, ürkme, dehşet...

**Zevk:** Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, heyecan, aşırı zindelik, kapris...

**Sevgi:** Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk...

**Şaşkınlık:** Şok, hayret, afallama, merak...

**İğrenme:** Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme hoşlanmama, itici bulma...

**Ütanç:** Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet (Goleman, 2004).

Tek tip olmayan ve farklı türlerde ortaya çıkan duyguların ortak özellikleri de söz konusudur. Bu özellikler şunlardır (Konrad ve Hendl, 2003; Titrek, 2007):

1. Duygu dünyası önceden tespit edilemez. Duygular kendiliğinden, irade dışında gelişir.
2. Herhangi bir duyguya kapıldığı zaman aynı anda heyecan da hissedilir.
3. Duygular bazen hoş olabilir, bazen de hoş olmayabilir.
4. Duygular kendini beden diliyle ve yüz hareketleriyle (jest ve mimiklerle) dışa yansıtır. Arzuları, amaçları ve hareketleri etkiler.

### 2.2.2. Duyguların İşlevleri

Duygular bireyi, çevresinde gerçekleşen olaylara ilişkin bilgilendirmekte ve onun kişisel amaçlarını etkilemektedir (Özkalp ve Cengiz, 2003; Yelkikalan, 2006). Duygular, davranışların temelidir. Duygular, insanı harekete geçirmekte ve davranışları yönlendirmektedir. Bu nedenle örgütteki iş görenlerin duygularını anlaması, örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmesi ve harekete geçirmesi beklenmektedir. Ayrıca iş görenlerin, diğer çalışma arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurması ve ilişkilerinde empati becerilerini etkin biçimde kullanması gerekmektedir. Bu anlamda iş görenlerin iş yaşamında duygusal

yeterliliklerini etkin olarak kullanması oldukça önemlidir (Titrek, 2007). Dökmen (2000) duyguların genel işlevini, bireyin doğaya ve topluma uyum sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Goleman (1998) ise duyguları, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyeni aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. Cooper ve Sawaf'a (1999) göre ise duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışları şekillendiren enerji akımları olup, dışa doğru yayılarak başkalarını etkilemektedir (Akt: Ural, 2001). Passons (1975)'a göre duygular iki amaca hizmet ederler. Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji temin etmeleridir. İkincisi ise, kişinin kendi gereksinimlerini karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon göstermeleridir. Bu enerji kişiyi gereksinimlerini karşılamak için harekete geçiriyor ya da çevreyi manipüle etmesine fırsat veriyorsa olumlu duygular ortaya çıkmaktadır. Eğer enerji, gereksinimlerin karşılanmasında etkisi olmayan ya da zararlı etkisi olan unsurlara yöneltilirse olumsuz duygular ortaya çıkmaktadır (Tuğrul, 1999). Duygular gerçekte aynı olmakla beraber, kültür, yaş, cinsiyet, meslek, statü gibi nedenlerle duyguyu ifade etme kuralları değiştiğinden duygunun iletişimi farklılaşmaktadır (Barutçugil, 2002). İnsanlar akılları, mantıkları kadar duygularının da etkisinde kalırlar. İnsanları etkileme sürecinde duyguların önemli bir yeri vardır ve duygular karşındaki insanların davranışlarının biçimlenmesinde önemli rol oynarlar (Acar, 2007). Scherer (1987), duyguların en önemli fonksiyonlarını üç temel grupta toplamaktadır (Çakar, 2002; Acar, 2007):

- 1- Bireyi harekete geçirmek için hazırlamak,
- 2- Gelecek davranışları şekillendirmek,
- 3- Sosyal ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak.

### **2.2.3.Duygu ve Cinsiyet**

Erkeklerin ve kadınların duygu söz konusu olduğunda farklı olduklarını bilinmektedir. Ancak, Eisenber ve Lennon'un 1993 yılında yaptığı bir araştırmada kadın ve erkeklerin duyguyu fizyolojik olarak aynı oranda hissettiklerini ancak erkeklerin hissettikleri duyguları kendilerine saklarken kadınların paylaşmaya ya da dışa vurmaya daha açık oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında üzüntü, acı, şefkat, empati gibi duyguların kadın duyguları olarak algılanması ve erkeklerin daha küçük yaşlarından itibaren duygularını dışa

vurmaları yönünde aldıkları telkin etkilidir (Feldman, Lane, Sechrest, Schwartz 2000, Akt: Yalçın,2010 ).

Feldman, Lane, Sechrest, Schwartz (2000), kadınların duygusal farkındalık testlerinden erkeklerden daha yüksek skor elde ettikleri ortaya koymuşlardır. Ayrıca duygusal deneyimlerini ifade etmede daha karmaşık ve daha ayırt edici tutum göstermişlerdir. Hatta bu durum sözel zekâ etkisi kontrol edildiğinde de değişmemiştir. Çalışmalarının sonucu olarak duygusal farkındalıkta cinsiyet farklılığının kalıcı ve yüksek düzeyde genellenebilir bir etki olduğunu vurgulamışlardır. Birçok araştırma korku, endişe, kızgınlık, depresyon, üzüntü, suçluluk ve mutluluk gibi duygularda cinsiyet farklılıklarını işaret etmektedir. Yapılan araştırmalara göre kadınlar, kendi yaşadıkları hakkında çok daha fazla duygusal olay hatırlama eğilimindedirler (Feldman, Lane, Sechrest, Schwartz 2000, Akt: Yalçın,2010 ).

#### **2.2.4. Duygusal Zekâ**

Duygusal zekânın temeli Thorndike'in 1920 yılında tanımlamış olduğu sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. 1930 yılında Howard Gardner'ın Çoklu Zekâlar Teorisi ile önemini artıran duygusal zekâ kavramı, özellikle 20. yüzyılın sonlarında en ilgi çeken konulardan birisi haline gelmiştir (Wong ve Law, 2002; Yelkikalan, 2006). Duygularla ilgili olarak bugüne kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ileri sürülmüş olmasına karşın “duygusal zekâ” kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990) olmuştur (Akt: Tuğrul, 1999). Goleman (2000)'a göre duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder. Duygusal zekâ, akademik zekadan, yani akademik zeka ile ölçülen salt bilişsel yetilerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yetenekleri tanımlamaktadır (Babaoğlan, 2010). Duygusal zekâ, duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları anlayabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir (Law, Wong ve Song, 2004). Weisinger (1998) duygusal zekâyı duyguların akılcıca kullanımı olarak tanımlarken; Yaylacı (2006) “yaşamı hissetme, anlama, etkili biçimde gücün ve duyguların keskin zekâsına başvurma yeteneği olarak” ifade etmekte ve duygusal zekânın akılcı olarak yönetilmesi boyutuna dikkat çekmektedir. Acar (2002) ise duygusal zekâyı; “bireyin duygularını fark edip tanıması, kontrol etmesi, hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öz motivasyonunu sağlaması ve karşı tarafın duygularını anlayarak iyi ilişkiler geliştirmesiyle ilişkili, sosyal yetenek ve becerilerin bir bileşkesi” olarak görmektedir (Erkuş ve Günlü, 2008). Yüksek duygusal zekâ,

duygusal davranma demek değildir. Aksine duygusal zekâ duyguları ne zaman, nerede, ne düzeyde ve nasıl kullanacağını bilme ve uygulama yeterliliği olarak ifade edilebilir. Duygusal zekâ, salt mantıkla olaylara tepki vermeyi ve her olayda duygusal tepkiler vermenin de yanlışlığını ifade eder (Titrek, 2007). Duygusal zekâ konusunda yapılan araştırmaların merkezinde duyguların bireylerin davranışlarında önemli bir fonksiyona sahip olduğu düşüncesi yer almaktadır. Buradan hareketle duyguların iyi yönetilmesinin bir takım olumlu katkıları olacağı söylenebilir. Duygusal zekâ, duyguların yönetimiyle ilgili olduğu için yüksek duygusal zekâ sahibi bir bireyin de pozitif düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve negatif düşüncelerin olumsuz etkisinden kendisini kurtararak performansını artırması beklenmektedir (Wong ve Law, 2002; Gürbüz ve Yüksel, 2008).

### **2.2.5. Duyguların İfadesi**

Günlük yaşamdaki kişisel iletişimlerde algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci davranış, çevredeki insanlarla sıcak ilişkiler kurulmasını engellediği gibi bir takım iletişim çatışmalarına da yol açmaktadır (Dökmen 2000). Duyguların ifade edilmesinde çevredeki insanlarla kurulan iletişimin önemi çok büyüktür. İletişimin daha güçlü olduğu durumlarda insanların duygularını ifade etmeye daha istekli oldukları gözlenmektedir. Ayrıca eğer kişi duygularını açıklamanın önemli olduğuna, ilgi ile dinleneceğine inanıyorsa duygularını ifade etmeye daha fazla istekli olacaktır. Karşı taraftan umursandığımızı fark ettiğimizde kendimizi daha fazla açar ve duygularımızı daha fazla ifade ederiz. Duygularını yönetme, bireyin kendini kontrol ederek zarar verici duygularını ve güdülerini denetim altında tutabilmesidir. Başkalarının güvenini kazanmak, sürdürmek ve performansının sorumluluğunu üstlenmek olarak tanımlanan dürüstlük standartlarını korumayı gerektirir (Clark ve Finkel, 2005).

Duygularımızı çok çeşitli nedenlerle açık bir şekilde ifade edemeyebilir ya da açık olmayı istemeyebiliriz. Bazı durumlarda da insanlar ne hissettiklerini tam olarak kendileri de anlamayabilirler. Çocuğunu istismar eden bir baba, çocuğuna sevgi duyduğunu da iddia edebilir, fakat kendisi de farkında olmadan, şefkatten çok uzak duyguları yansıtan bir biçimde davranabilir. Duygularımızın farkında olduğumuz zaman bile, bazen hissettiğimiz duygunun derecesini küçümseyebiliriz. Yaklaşmakta olan bir sınav karşısında yoğun bir panik yaşadığımız halde, “biraz endişeli” olduğumuzu söyleyebiliriz. Yaşadığımız duyguların olumsuz olanlarını kimi zaman tamamen reddedebiliriz. Bu nedenle, insanların ifade ettikleri

birçok zaman hissettikleri duyguları olmayabilir. Böyle durumlarda çoğu zaman duyguları daha iyi anlayabilmek için duyguyu ifade eden diğer unsurlara da bakmak gerekir (Morris, 2002).

İnsanlar duygularını değişik davranışlarla gösterirler. Bu davranışlarından birisi duygu ifadesinin yüze yansımalarıdır. Birçok insan duygularını sözlerle anlatmaktan çok başka yollarla ifade etmeyi tercih eder. Yüz ifadeleri ve beden hareketleri kişinin neler hissettiği ile ilgili fikir verebilir. Yüz, bir dizi hareketi ustaca nakledebildiği için en önemli duyusal ifade kanallarından birisidir. Yüz ifadesi bireyin hangi duygu içinde olduğunu büyük oranda gösterir (Konrad ve Hnedl, 2003). Her ne kadar yüz ifadeleri kültüre göre farklılık gösterse de bazı yüz ifadeleri evrenselidir. Doğuştan kör çocukların duyguları ile alakalı doğru yüz ifadeleri bazı yüz ifadelerinin öğrenilmeden oluştuğu, insanın yapısında olduğu ve dolayısıyla evrensel olduğu tezini doğrulamaktadır. Ekman ve Friesen (1971) çalışmalarında çok farklı kültürlerden insanlarla (Japon, Avrupalı, Amerikalı, Papua Yeni Gine' de bazı kabileler) çalışmışlar, araştırmada bütün katılımcıların yüz ifadelerinden en az yedi duyguyu hemen tanımladıkları ortaya çıkarmıştır. Bu duygular öfke, korku, iğrenme, mutluluk, şaşırma, üzüntü ve hor görmedir. Duyguların yansıdığı yüz ifadelerinin her ne kadar evrensel olduğu ileri sürülse de duyguların nerede, ne zaman, nasıl ifadelendirileceğini kültür belirlemektedir. Kültürden kaynaklı olarak bazen duyguları ifade etmede zorluk çekilebilir. Bireyleri, çocukluk döneminden başlayarak duygularını ifade etmeleri için yönlendirmek gerekmektedir. Duygu ifadesi duygusal reaksiyonun davranışla ilgili parçasıdır ve tipik olarak yüz ifadesi, sesle ilgili özellikler, duruş ve mimikleri içerir (Rottenberg and Vaughan, 2008). Duyguları ifade edici davranışlar bir dereceye kadar bireyin kontrolü dışında ortaya çıkmaktadır. Duyguları ifade eden davranışların en yoğun olduğu bölge bireyin yüzüdür. (Akt: Yalçın,2010)

Bireylerin yüz ifadelerini ne derece doğru olarak değerlendirdiklerini saptayabilmek üzere, psikologlar bireyin yüz fotoğraflarına bakarak duygu ve heyecanlar hakkında bilgi verilebilmesini sağlayan üç boyutlu bir sistem geliştirmişlerdir (Morgan, 2005). Bunlar: uyku, gerilim, hoşluk-nahoşluk, dikkat ve reddetmedir. Mutluluk belirtileri hoş olarak değerlendirilir; korku, keder ve öfke ise nahoş olarak değerlendirilir. Nahoş heyecanlarda dudaklar aşağıya doğru sarkar, hoş heyecanlarda ise yukarı doğru kıvrılır. Gözler sevinçte yukarı doğru, kederde ise aşağı doğru bakar. Dikkat durumunda ise gözlerin büyük büyük açılması, burun deliklerinin genişlemesi ve ağzın açılması en belirgin yüz ifadesidir. Reddetmede gözler, dudaklar ve burun delikleri adeta uyarımı dışarıda bırakmak üzere, sıkıca kapanır.(Yalçın,2010)

Bir diğerk duygu ifade aracı sestir. Bireyler duygu ve heyecanlarını sesler ile de ifade ederler. Ancak, çeşitli duygu ve heyecanların sessel (vocal) işaretlerini derleyen bir katalog henüz bulunmamaktadır. Her zaman olmasa da genellikle, çığlık, korku veya hayreti; inleme, acı veya mutsuzluğu; iç çekme, üzüntüyü; gülme ise keyifli oluşu gösterir. Sesin titremesi veya kesikli oluşu aşırı kederliliğin; şiddetli, keskin ve tiz oluşu ise genellikle öfkeli oluşun işaretidir. Bütün bunlara rağmen, çeşitli duygu ve heyecanların, sadece çıkarılan seslere yani sessel ifadeye (vocal expression) bakarak ayırt edilebilmesi güçtür (Morgan, 2009).

Kısacası yapılan çalışmalar göstermektedir ki, sadece duygu veya heyecanın ifade edildiş şeklinin gözlenmesi yoluyla varılan sonuçlar istenilen ölçüde güvenilir olmamaktadır. İnsanların aynı olaylara verdikleri tepkilerde tutarlılık olmayabilir. Bir başka durum da ise, ifade edilmekte olan duygunun ne olduğuna ilişkin tahminler, ancak bu ifadeleri gözleyebildiğimiz oranda doğrudurlar. Yaşanan ya da ifade edilmek istenen duygu için yapılacak en doğru tahmin, kişinin yüz ifadesi ve jestlerini aynı anda görülebildiği, aynı zamanda da sesle ifadenin de duyulduğu ortamlarda mümkün olabilmektedir (Morgan, 2009).

## **2.3. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ**

### **2.3.1. Problem**

Problem kavramı çok geniş kapsamlı ve sınırlarını çizilmesi son derece güç bir kavram olarak görülmektedir. Problem Latince bir kavramdır. *Problema* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *Proballo* - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça'da ise mesele olarak kullanılmıştır. Birçok kişi için “problem” ilk olarak “matematik problemlerini” çağrıştırmaktadır (Güçlü, 2003; Ağır, 2007). Nitekim Türk Dil Kurumu' da bu çağrışıma paralel olarak problemi; teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru veya mesele olarak tanımlamaktadır (TDK, 2014).

Karasar (2005) bireyi, fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durumu problem olarak tanımlamıştır. Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflict) durumu olarak tanımlar. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Ya da engellenme, yaklaşma-kaçınma (approach-avoidance) çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çelişmesi



şeklinde ortaya çıkabilir. Aksan (2006) 'da problemi, bir engellenme ve çatışma durumunu içerdiği ve zihinsel faaliyetleri ortaya çıkarmada bir araç olarak görmektedir.

Bir birey için problem olan bir durum, başka bir birey için problem olmayabilir. Gelişimin temel ilkelerinden biri olan kalıtımsal ve çevresel farklılıklara bağlı olarak her bireyin farklı olduğu dikkate alındığında, aynı gibi görülse de her birey için problem olarak görülen şey farklı olmaktadır. Bir grupta, aynı durumla karşılaşılana bireylerin aldıkları tavır ve gösterdikleri ilgi çok değişik olduğundan, her birey için ortak bir problem alanı ve niteliği farklı olacaktır (Ağır, 2007). Akay'a (2006) göre de aynı olaylar herkes için aynı derecede problem değildir. Bu da kişilerin daha önceden bu tür bir problemle karşılaşmış olup olmamasına, olaylara bakış tarzına ve probleme yaklaşım tarzına göre değişiklik gösterir.

Heddens ve Speer (1997), problemin genellikle ilkökul matematik ders kitaplarındaki konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematik ile ilgisi olmasının gerekli olmadığını açıklamışlardır (Akt: Kalaycı, 2001).

Bazen problem ve sorun kavramları farklı anlamlarda kullanılabilir. Problem daha çok tek bir çözümü olan, çözüm için gerekli bilgilerin ve işlem aşamalarının bilindiği durumlar için kullanılırken, sorun niteliği açık olmayan, farklı çözüm seçenekleri olan durumlar için kullanılmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008).

Problem içeren bir durumun özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında (olanla olması gereken ya da ideal durum arasında) bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi (Kırılmazkaya, 2010).

Canlılar yaşama adımını attığı ilk anlardan itibaren bir mücadeleye girmek zorundadırlar. Hayat boyu değişik alanlarda yaşanan bir mücadele; türün devamını sağlamak, hayatta kalmak, ihtiyaçları karşılamak ve diğer durumlar üzerinedir. Birey olarak bu ihtiyaçlarımızı karşılarken zaman zaman zorluklarla, engellerle ve problemlerle karşılaşırız. Hızla değişen ve gelişen günümüz toplumunun insanı, bu değişim ve gelişime ayak

uydurabilmek için, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek zorundadır. Bu durumda karşılaştığımız pek çok durumda düşüncelerimiz problem çözmeye yöneliktir (Saygılı, 2000).

Genel olarak problem, olanla olması gereken arasındaki fark ya da insanı rahatsız eden her şey olarak ifade edilebilir. Önemli olan insanın karşılaştığı problemleri çözebilecek güçte olmasıdır. Bu da problem çözme becerisini gerektirmektedir. Genel varsayım problem çözme becerilerinin öğrenilebileceği ve eğitimle geliştirilebileceği şeklindedir (Nacar, 2010).

### **2.3.2. Problem Çözme Becerisi**

Toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler sonucunda birey, gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bireyin yaşama uyumu açısından problem çözme, psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konu olmuştur. 21. yüzyıl eğitim programlarında, başarılı öğrencinin kazanması gerekli olan beceriler tanımlanmasında; iletişim kurabilme, bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanabilme, araştırmacı ve üretken olabilme, bilgiyi paylaşabilme, insanlık değerlerine sahip çıkmanın yanı sıra problem çözme becerisinin de yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerisi, toplumda yaşayan herkesin sahip olması gereken bir beceri olarak ele alınmaktadır (Söylemez, 2002; Ağır, 2007; Hamamcı ve Çoban, 2009).

Problem çözme, çoğunlukla matematik etkinlikler içinde sık rastlanan, hemen hemen her konuda yer alan bir süreçtir. Bununla birlikte kavram yalnızca matematik alanına özgü bir kavram değildir. Hayatta karşılaşılabilecek her türden güçlük, çözüm bekleyen her şey bir problem ve her problem de bir problem çözme sürecini içermektedir. Problem çözme, bir problem ile karşılaşıldığında bunun üstesinden gelmek için çeşitli alternatif çözüm yollarının üretilmesi, bu alternatif çözüm yolları içinde en etkili olanın seçilip, karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Saygılı, 2000; Ağır, 2007; Gökbüzoğlu, 2008). Problem çözme, yaşamının tümünde etkili olan ve basitten karmaşıklığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir. Birey, kazandığı problem çözme becerisi sayesinde, verdiği doğru ya da yanlış kararlarla hayatına olumlu ya da olumsuz yön verebilmektedir.(Gülşen,2008).

Giderek değişen ve karmaşıklaşan dünyada insanlar çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin çözümü için çeşitli yollar aramaktadır. Her insanın karşılaştığı bu

problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır ve bu durum insanın yaşamı boyunca sürmektedir (Taylan, 1990). Problem çözme, kavram olarak ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından Kanada'da tıp eğitiminde kullanılmasına rağmen ilk olarak Alman eğitimci John Dewey (1946) (Akt: Azar ve Koray, 2008) tarafından eğitimde kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir. Dewey'in (1946) fikirlerinden yola çıkılarak söylenebilir ki; karşılaştıkları her türlü problemi aşmak için problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılması, eğitimin gerek bireysel gerekse toplumsal işlevini yerine getirebilmesi açısından çok önemlidir (Azar ve Koray, 2008).

Problem çözmeyle etkileyen faktörleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır. Fakat bunları genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

1. Bireysel Faktörler:

- (a) Zekâ
- (b) güdülenme
- (c) kurulum (ön bilgi)
- (d) işleve takılma.

2. Toplumsal Faktörler:

- (a) Sosyo-ekonomik durum ve çocuğun toplumsal gelişimi
- (b) ailelerin çocuk yetiştirme uygulamaları ve aile tutumları
- (c) eğitim kurumlarının fiziki koşulları ve sınıfların kalabalıklığı (Saygılı, 2000).

Birey yaşamında karşılaştığı problemleri çözmek için farklı yöntemler kullanır. Bu yöntemler bireylerin bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine, aldığı eğitime, disipline, model aldığı ebeveynlerine, öğretmenlerine kısacası yaşamında onu etkileyen kişiler ve etkenlere göre değişir. Geleneksel eğitim gibi aktif ya da geliştirici düşünmeye teşvik etmeme, insanların kolay ve acele çözüm arayışı, bir problemin tek doğrusu olduğu yönündeki kısıtlayıcı yaklaşımlar, problemleri geniş bakış açısı ile ele almayı sınırlamaktadır (Özcan ve Ögülmüş, 2010).

Problem çözme becerisi bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusunda kendini değerlendirmesi son derece

önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözmede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü "ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı" gibi düşünceler içinde problemlerine eğilen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir (Şahin, 2004).

Genel olarak problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır (Güçlü, 2003).

### **2.3.3. Problem Çözme Boyutları**

Birey, karşılaştığı güçlük veya çözülmesi gereken bir durum karşısında sahip olduğu tüm kaynaklarını harekete geçirmekte, problemin çözülebilmeye yönelik ipuçları ve bazı fikirler elde etmek amacıyla, daha önceden edindiği bilgileri gözden geçirmektedir. Bireyin bir güçlük karşısında neyi algıladığı, onun problemi çözme şeklini belirlemektedir. Kişisel algı olarak açıklayabileceğimiz bu durum geçmiş yaşantılar ve onlara verilen önemi göstermektedir. Bireyin, bir probleme bakış açısı onun değerler sistemiyle düzenlenmektedir. Problem çözen bir bireyin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı onun özümlediği değerleridir. Heyecanları, zekâsı ve iradesi üzerinde etki yapan, bu çok eskiden özümsemiş olan değerlerin etkisi problem çözme sürecinde kendini göstermektedir (Ağır, 2007).

Bireyler ister sosyal olsun isterse farklı bir problem türü ve boyutu olsun, genellikle problem kelimesini duyunca ürkütücü bir hisse kapılmaktadırlar. Çünkü problem durumu başa çıkmayı, engellerle uğraşmayı dahası çaba sarf etmeyi ve özellikle de değişimi gerektirir. Yani bulunulan durumdan olması istenilen duruma doğru ulaşmak için harekete geçmek, değişmek gerekir. Değişmek de zorlu ve rahatsızlık verici bir süreç olarak algılanabilmektedir. İşte bu noktada insanların problem çözme boyutu da farklılaşabilmektedir. Problemler karşısında bazı insanlar problemlerin çıkmamasını diler ve problemleri görmezden gelir. Kaçmak, çözümsüz bir problem için aşırı çaresizlik ve

çökkünlük duygusu yaşatır. Bu gibi pek de işlevsel olmayan tutum ya da beklentiler içerisinde girerken bazıları problemlerin varlığını “doğal bir olgu” olarak kabul edip problemle etkili başa çıkma davranışlarında bulunarak problemin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu iki kişi arasındaki en temel fark, problem çözme becerileri bakımından birinin yeterli becerileri edinmiş olması diğerinin ise bu beceriden yoksun olmasıdır. Bu noktada etkili ve etkisiz problem çözme boyutunun nasıl kazanıldığı ya da ortaya çıktığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Çekici, 2009).

Problem çözme, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşantısında karşılaştığı sosyal problemlerini etkili yollarla çözebilmesi için bu konuda yönlendirilmesi, edindiği bilgileri uygulaması için ortam hazırlanması ve problem çözme basamaklarını kullanmanın önemini fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle problem çözme becerilerinin gelişiminin bireye sağladığı yarara ilişkin farkındalığın artırılmasında aileler kadar okullar ve öğretmenlerin de önemli bir rolü olduğu göz ardı edilmemelidir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010).

Sonmaz’a (2002) göre, problem çözmenin üç boyutu vardır:

*-Bilişsel Boyut:* Problem çözme, problemin birey tarafından anlaşılabilir olarak ortaya konulması, gereksiz bilgilerin atılarak problemin esas unsurları üzerinde analiz yapılması, çözüm yolları üretilmesi, çözümler sırasında hangi engellerin olabileceğinin düşünülür. Mümkün olan tüm olasılıkların gözden geçirilmesi, bilinen yolların veya yeni çözüm yollarının denenmesi ve en uygun çözüme mantık aracılığıyla karar verilmesi gibi işlemlerin sırasıyla gerçekleştirilmesini gerektirdiğinden, kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç her denendiğinde fizyolojik anlamda yeni sinir yolları olduğundan, düşünme becerisinin gelişmesine neden olmakta ve her defasında daha ustaca ürünler ortaya çıkarılabilmektedir.

*-Duyusal Boyut:* Problemlerle karşılaşan bireyin hedefe yöneldiğinde bir engelle karşılaşması organizma için bir gerginlik yaratmaktadır. Bu gerginliğin aşılabilmesi için kişinin çözüm anına kadar azimle çalışması ve gerginliğe dayanabilmesi gerekir. Çözüme ulaşıldığında organizmanın aldığı doyum iç dengenin tekrar sağlanmasına neden olmaktadır.

*-Sosyal Boyut:* Sosyal yönden problem çözmeye bakıldığında tanımlar “problemin bireysel ve öznel” olduğunu ifade etmektedir. Ancak bilinen bazı çözüm yolları ararken başka kişilerin neler yaptığını ve daha önceki çözümleri aramak işin sosyal boyutudur. Uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gerektiğinde problem çözümünü bireysel değil sosyal bir

eylemdir. Bunun yanı sıra problemi başarıyla çözen kişiler toplum içinde yeni bir statü kazanırlar.

#### **2.3.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler**

Etkili problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üreme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir (Yavuz, 2009). Problem çözme, karmaşık ve çok yönlü bir psikolojik süreçtir. Bu süreci; zekâ, algı, kişisel özellikler, tutum ve değerler, geçmiş yaşantı, deneyimler, aile tutumları, yaratıcı düşünce gibi birçok unsur etkiler. Tüm bu faktörler, kişinin problem çözme sürecinde farklı şekillerde rol oynar (Gökbüzoğlu, 2008).

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve araştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı, düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı çok yönlüdür. Problem çözmeyi etkileyen faktörleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır.

- Gelişim ve olgunlaşma düzeyi,
- Yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar,
- Güdülenme,
- Yetiştirdiği sosyo-kültürel çevre,
- Aldığı eğitim ve öğretim (Taylan, 1990).

Saygılı (2000) incelediği araştırmalar sonucunda iki başlık altında bu faktörleri şöyle sıralamıştır:

##### **1. Bireysel Faktörler**

- a) Zekâ.
- b) Güdülenme.
- c) Kurulum (On bilgi).
- d) İşleve takılma.

##### **2. Toplumsal Faktörler**

- a) Sosyo-ekonomik durum ve çocuğun toplumsal gelişimi.
- b) Ailelerin çocuk yetiştirme uygulama ve tutumları.
- c) Okulun fiziki koşulları ve sınıfların kalabalıklığı.

### 2.3.5. Problem Çözme ve Tipler

Problem çözmeyi etkileyen tipleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır. Bu konu ile ilgili araştırma yapanlara ve sonuçlara bakacak olursak; Karataş (2009) öğrencilerin üç yoldan bilgi edindiğini ve bu üç yola göre farklı problem çözme yolları olduğunu belirtmektedir.

-*Görsel öğrenciler*: Talimatları okur, problemleri sıralar, düşünceleri düzenlerken grafiksel malzemeler kullanır. Akış kartları kullanır, kâğıt üzerinde grafiksel çalışmalarını görür ve akıldan canlandırır.

-*İşitsel öğrenciler*: Tartışmalardan hoşlanır, seçenekler hakkında konuşur, bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorar, hedefi sözle ifade eder, sözlü tekrarlar yapar.

-*Kinestetik öğrenciler*: Harekete geçer, daha sonra da sonuçlara bakarak plan yapar, problemleri güç kullanarak; (fiziksel olarak) çözmeye çalışır. Önemli ölçüde bedensel çaba gerektiren çözümler arar. Problemleri bireysel olarak veya çok küçük gruplarla çalışarak çözmeyi tercih eder.

Dinklage (1967; Akt. Kuzgun, 2009) gençler üzerine bu konuda yaptığı gözlem ve araştırmalar sonucunda problem çözme konusunda farklı tipler saptamıştır. Bu tipler:

-*İçtepisel davrananlar*: Bu karar verme tarzını benimseyen bireyler, karşılıklarına çıkan ilk seçeneğe yönelirler, kararları ani olup salt duygulara ve isteklere dayalıdır. İçtepisel karar verme belirsizliğe dayanıksızlıktan ileri gelmiş olabilir

-*Kaderciler (Fatalistic)*: Bu gruptakiler sorunun çözümünü veya kararı çevresel olaylara veya kadere bırakırlar. “İnsanın elinden bir şey gelmez, nasıl olsa her şey kadere kalmış” diye düşünürler.

-*Boyun eğenler (Compliant)*: Bu gruptakiler karar verirken bir başkasının planına veya önerilerine boyun eğenler, kendi iradelerini ortaya koyamazlar.

-*Erteleyenler (Delaying)*: Kararı erteleyenler sorunu askıya alırlar, sorunun üzerinde düşünmeyi ve eyleme geçmeyi ileri bir tarihe bırakırlar.

-*Kendine eziyet edenler (Agonizing)*: Bu gruptakiler seçenekler hakkında bilgi toplamaya ve onlar üzerinde düşünmeye çok fazla zaman harcarlar ve topladıkları verilerin içinde kaybolurlar.

-*Plan yapanlar (Planning)*: Bu yolu izleyenler, belli bir hedefe götürecek seçenekleri sistematik olarak inceler ve isteklere olanaklar arasında bir denge oluşturacak en uygun seçeneği bulmaya çalışırlar.

-*Sezgisel davrananlar (Intuitive)*: Bu karar tarzını kullananlar, karar verme sorununa kısmen mistikçe, kısmen bilinçaltı güdülere ağırlık veren bir yaklaşım içindedirler.

-*Donup Kalanlar (Paralysis)*: Bu gruba giren kişiler, karar verme sorumluluğunu hissederler ama ona yaklaşma gücünü kendilerinde bulamazlar, bir karar planı yapamazlar, erteleme kararı da veremezler; bilgi toplamaktan, seçenekler üzerinde düşünmekten kaçınırlar ama karar vermeleri gerektiğinin de bilincindedirler.

Yine bu konu ile ilgili başka bir değerlendirme sonucunda ise; Koberg ve Bagnall (1981; Akt. Terzi, 2003)'a göre problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- Yenilikçi ve yeni oluşumlara açıktır.
- Tercih ve kararlarını ifade eder.
- Sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Düşüncelerinde esnekler.
- Cesaretli ve maceracıdır.
- Alternatif fikirler üretir.
- Kendine güvenir ve kendine yeterlidir.
- İlgi alanları geniştir.
- Objektif ve mantıklıdır.
- Rahat ve duygusaldır.
- Aktif ve enerjiktir.
- Yaratıcıdır ve verimlidir.
- Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır.

### **2.3.6. Problem Çözme Basamakları**

Problem çözme süreci, problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretme sürecidir. Burada önemli olan, bireylerin problemi görmezlikten gelip kaçmak, şiddete başvurmak, saldırgan davranışlar sergilemek gibi geleneksel yöntemler yerine gelişimlerine katkıda bulunacak barışçıl yollarla problemlerine çözümler bulmalarınıdır (Terzi, 2003).

Problem çözme ister istemez belirli bir zaman ve zihinsel güç gerektirmektedir. Her şeyden önce problem çözme bireylerde eğitsel etkinliklerle oluşabilecek olan bir beceridir. Eğitim sisteminin gerek yapısı gerekse işleyişi, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu maksatla da bireylerin eğitimlerinin her aşamasında



eğitsel etkinliklere aktif biçimde katılımlarının mutlaka sağlanması gerekir. Onlara bazı problemler verilmeli ve kendi çabaları ile çözmeleri istenmelidir (Başaran, 1994). Modern bilişsel psikologlar problemin çözümünde hem deneme yanılmanın hem de içgörünün geçerli stratejiler olduğunu kabul etmektedirler. Birey problemin çözümüne içgörü ile ulaşmadan önce birçok deneme yanılmada bulunarak değişik çözüm seçenekleri deneyebilmektedir. İçgörü, problemin bütün öğeleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkmaktadır. Ağır (2007), “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme eylemlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Problemin niteliğinin belirlenip çeşitli yönlerinin açıklığa kavuşturulması yani yeterli kodlama etkinliği ve belirli amaçlar oluşturma,

- Sebatsız, ısrarlı, davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejileri,

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik gelişmeyi başlatabilmektedir. Bu gelişme eylemlerin etkili bilişsel düzenlenişi ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir.

Etkisiz olarak nitelenebilecek problem çözme davranışlarını ise yine Ağır (2007) şu şekilde sıralamıştır:

- Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel başa çıkma stratejileri,

- Olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar,

- Bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli dikkati verememe.

Morgan (1999), problem çözme sırasında neler olup bittiğini araştırmak için ünlü düşünürlerin problem çözme biçimlerini incelemiştir. Bu kişiler problem çözme konusunda şu dört aşamayı izleme eğilimindedirler:

*-Hazırlık (Preparation):* Bu aşamada problemin gerçekten nasıl olduğu ortaya konur ve ilişkili görünen bilgi, malzeme toplanır. Bundan sonra problem çözmeye çalışılır. Eğer problem çözülemezse, ileride daha fazla başarılı olunacağı umularak, bir süre çözüm aramaktan vazgeçilir ve diğer aşamaya geçilir.

*-Kuluçka (incubation):* Bu aşamada, önceden çözümü engelleyen bazı fikirler kaybolmaya başlar. Problem çözümünü gerçekleştirecek başka şeyler yapılır ya da öğrenilir. Bu arada bilinçaltı (unconscious) süreçler de iş başındadır.

*-Kavrayış ya da aydınlanma (insight or illumination):* Bu aşamada bir kavrayış söz konusudur. Yeni ve ani fikirler doğar. Bu noktada, düşünme yoluyla yepyeni bir çözüm üretilir. Çoğu kimse böyle bir yaşantıya sahiptir.

*-Değerlendirme ve düzeltme (evaluation and revision):* Son aşamada kişi fikrinin gerçekten çalışıp çalışmadığını sınar. Bazen bulduğu çözüm işe yaramaz ve yeniden başlangıç noktasına döner. Bazı kez de fikir doğrudur, fakat birkaç küçük değişiklik ya da diğer ufak tefek problemlerin çözülmesi gerekir.

Brant, Hooper ve Sugrue (1991) problem çözme basamakları şu şekilde belirtilmiştir:

- Problemi tanımlayın (ortaya koyun ve sınırlarını belirleyin)
- Olası çözüm yollarını düşünün, önerin (bunun için bilgi toplamanız gerekebilir)
- Her çözüm yolunu tartışın ve değerlendirin
- En uygun/en iyi bulduğunuz bir çözüm yolunu seçin
- Uygulamak için bir eylem planı geliştirin
- Planınızı uygulamaya koyun
- Sonucu değerlendirin. Eğer problem çözülmedi veya sonuç sizi tatmin etmediyse 3.basamağa dönün (Akt.Yeşilyaprak, 2010 ).

### **2.3.7. Problem çözme süreci ve aşamaları**

Problem çözme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar ile ilgili alan yazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bunlar incelendiğinde, problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Kösterelioğlu, 2007):

#### **2.3.7.1. Problemin fark edilmesi**

Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir. Problemler, tesadüfen veya sistematik incelemeler sonunda fark edilebilir. Bunun yanında genelde doğal olarak ortaya çıkarlar ve insanda gerginlik ve çatışma oluşturarak kendilerini gösterirler (Öğülmüş, 2001).

#### **2.3.7.2. Problemin tanımlanması**

Problemin belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulduğunda atılması gereken başlıca adımlar; ilk olarak problemin açıklığa kavuşturulması ve nelerle ya da kimlerle ilişkili

olduğunun anlaşılmasıdır. Bu noktada problemin başkalarıyla ne ölçüde ortak bir problem olduğunun ve aciliyet derecesinin saptanması gerekmektedir. Bunu ikinci olarak, problemin yapısıyla ilgili bilgi toplamak ve son olarak da, elde edilen yeni bilgilerden yararlanarak problemi yeniden ifade etmek izlemektedir (Öğülmüş, 2001). Bu basamakta önemli olan problemin nedenlerinin neler olduğu değil, problemin ne olduğunun açıkça ifade edilmesidir.

### **2.3.7.3. Çözüm arama**

Bu aşamada problemin tanımlanmasına ilişkin bilgiler gözden geçirilerek olası çözüm seçenekleri sıralanarak, bunlar hakkında bilgi toplanmaya çalışılır.

Bedoyere (1997) problemleri başarılı bir şekilde çözmenin koşullarını şöyle sıralamaktadır:

- Problemi olan kişinin bakış açısından sorunun nasıl görüldüğü üzerine yönetici ile o kişinin ortak bir anlayışa ulaşması,
- Problemin kaynaklarını bulmak ve neyin değişmesi gerektiğini saptamak için bir araştırma yapılması,
- Gerekli değişiklikleri yapmak için pratik ve ölçülebilir amaçların saptanması,
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gözleyerek geri dönüt alınmasıdır.

Verilen bilgiler ışığında çözüm arama basamağı için, bireyin problemi çözme aşamasında zihinsel süreçlerini işe koştugu ve içsel dengeyi sağlamak için olayları farklı pencerelerden de izlediği aşama denilebilir (Kösterelioğlu, 2007).

### **2.3.7.4. Karar verme ve uygulama**

Bu basamak, bir önceki basamakta üretilen çözüm yollarından, problemin çözümü için en uygun olanının seçilerek uygulamaya konulduğu aşamadır (Kösterelioğlu, 2007).

### **2.3.7.5. Değerlendirme**

Değerlendirme, planlı yapılan çalışmalar sonucunda, amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirmesi üç aşamada yapılır:

- a. Karar öncesi; amaç, ihtiyaç, sorunun tanımlanması,
- b. Karar aşamasında; en uygun alternatiflerin seçilmesi,

c. Karar sonrası; kararın uygulanması sonunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi (Taymaz, 2003).

### **2.3.7.8. Problem Çözme Becerisi ve Ergenler**

Bireyin kişilerarası problemlerini çözmesini engelleyen olumsuz düşünceler ve bunu kolaylaştıran olumlu düşünceler mevcuttur. Bu konuyu yorumlayan farklı yazarların düşüncelerini Öğülmüş (2001) şu şekilde özetlemiştir: Bireyin problemin çözümünü çok zor olarak görmesi, problemi çözemeyeceğini düşünmesi, imkânlarının yetersiz olduğuna inanması, kendini çaresiz hissetmesi ve problemin çözümü konusunda aceleci davranması gibi olumsuz düşünceleri problemin çözümünü engellemektedir. Bu olumsuz düşüncelerin tam tersi düşünce tarzı ise problemin çözümü konusunda olumlu düşünme ve iyi niyettir. Bu düşünce yapısı ile birden fazla çözümün olduğuna inanma, çözüm sonucunda her iki tarafın kazanacağını düşünme, problemleri farklı bakış açılarıyla ele alma, güç kullanmak yerine problemler üzerinde odaklaşma, problem çözümünde duyguları dikkate alma gibi yaklaşımların problemin çözümünü kolaylaştırdığının altı çizilmiştir (Çam ve Tümkaya, 2006).

Ergenlik döneminde yaşadıkları çok yönlü değişim ve gelişim nedeniyle sıkıntılı bir dönem geçiren ergenler, bu dönemde sıklıkla çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya gelmektedirler. Ergen bir taraftan belki de ilk defa karşılaştığı problemlerle baş etmeye çalışmakta, diğer taraftan psikolojik, sosyal ve biyolojik değişimlere uyum sağlayarak kendine toplum içerisinde yer edinmeye çalışmaktadır. Ergenlerin problemlerini çözmeye konusunda yetişkinlerden yardım istemezler. Yetişkinlerin kendilerini anlayamayacağını düşünür diğer yandan da zayıf gözükmez istemezler. Bu nedenle problemleri saklanır, saklandıkça büyür ve ciddileşir (Ünüvar, 2003; Damşık, 2005; Gökbüzoğlu, 2008).

Ergen problemini çözemedikçe kendinde bir yetersizlik duygusu gelişir. Zihni devamlı problemi ile uğraşır, çözemediği sürece kendinde güvensizlik, engellenme duyguları sürüp gider, kalıcı psikolojik yıpranmalar olur, öfkeli ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Ergenin karşılaştığı bu problemleri çözmedeki başarısı onun sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde ve toplum içerisinde yer edinmesinde önemli role sahiptir. Ergen çok yıpranmadan sorunlarını çözerse kendine güveni artar, yeterlilik duygusu gelişir, psikolojik olarak rahatlar (Ünüvar,

2003; Danışık, 2005 ve Gökbüzoğlu, 2008). Problem çözmek kişilere pek çok yarar sağlar. Bu yararlar şöyle sıralanabilir

- Problemlerin üstesinden gelmeyi öğretir.
- Çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesini sağlar.
- Problem çıkacağı belli olur olmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur.
- Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar.
- Karar verirken kişinin kendine güven duymasına yardımcı olur.
- Tartışmayı bırakıp, harekete geçilmesini sağlar (Keenan, 1997: Akt. Güçlü, 2003).

## 2. 4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmada kullanılan değişkenlerle ilgili literatürde birçok çalışma bulunmakla birlikte bu bölümle araştırma konusu ile ilgili olabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

Dilmaç (1999), “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” başlıklı çalışmasında uygulanan programın etkili olduğu sonuca ulaşmıştır. Araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi vermek ve bunun etkililiğini Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınamak amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul Kadıköy ilçesi Çocuk Esirgeme Kurumu’nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 15’i deney, 18’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 kişi yer almıştır. Deney grubuna 36 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiği, İnsani Değerler Eğitimi programına katılan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerindeki gelişmesinin, cinsiyete göre ve buldukları sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Özdemir ve Koruklu (2011), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesinde eğitim gören 19 ile 23 yaşları arası 226 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ölçme araçları olarak Schwartz Değerler Ölçeği ve Öznel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon sonuçlarına göre geleneksellik değeri dışındaki bütün değer yönelimleri (güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma, güvenlik) mutlulukla anlamlı ilişki göstermektedir. Çoklu regresyon analizi sonuçları hazcılık, evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin mutluluğu yordamada en güçlü değer yönelimleri olduğunu göstermiştir.

Sarı (2005), tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla, siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeylerinin bilimsel değerler dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Thorpe ve Loo, hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ile işletme bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin değerler profilini karşılaştırmaya dönük araştırmalarında, farklı mesleki tercihlere sahip öğrencilerin yaşam rollerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma sonucunda hemşirelik bölümü öğrencilerinin sahip olduğu en önemli değerler; “kişisel gelişim” ve “yardımseverlik” olarak belirlenmiştir. Ayrıca hemşirelik bölümü öğrencileri ile işletme bölümü öğrencileri arasında belirgin değer farkları saptanmıştır (Thorpe ve Loo, 2003).

Selim (2008), Türkiye İstatistik Kurumu’nun Yaşam Memnuniyeti Araştırmasından yararlanarak Türkiye’de öznel refah göstergesi olan bireysel mutluluk kaynağı değerlerini analiz etmiştir. Araştırmada Multinomial logit modeli kullanılarak gerçekleştirilen analizler, kullanılan her bir değişkenin mutluluk kaynağı olan değerler üzerinde ne derecede etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bireysel mutluluk kaynağı olan değerler daha gibi altı kategori (güç, başarı, iş, sağlık, sevgi, para) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kentsel kesimde yaşayanlar güçlü olmanın bireysel mutluluğu getirdiğini kırsal kesimde yaşayanlardan iki kat daha fazla düşünmektedir. Erkekler bir işe sahip olmanın mutluluk getirdiğine kadınlardan yaklaşık olarak beş kat daha fazla inanırken, bu oran mutluluk kaynağı olarak sevgiyi tercih edenlerde en düşük düzeydedir. Erkekler sevginin mutluluk getirdiğine kadınlardan daha az inanmaktadır. Bireylerin gelirleri incelendiğinde, gelir artışının mutluluk getirmediği görülmüştür. Bu durum, iş ve para kategorilerinde daha belirgindir. Bireyin güçlü olmasının daha fazla mutluluk getirdiğine inanması bekâr olanlarda evli olanlar göre daha fazladır. Üniversite ve üzeri eğitilmiş bireyler sevginin mutluluk getireceğini okuryazar olmayan ve okuryazar olup okul bitirmemiş olanlardan yaklaşık 1.5 kat daha fazla düşünmektedir. Bireylerin işteki durumu incelendiğinde düzenli ücretli olanlar gücün mutluluk getirdiğini inancını herhangi bir işi olmayanlara göre daha az taşırlar. Gelecekte umudu az olan bireyler başarının mutluluk getirmediğine, iş sahibi olma ve paranın ise daha fazla mutlu eden değerler olduğuna inanmaktadırlar.

Barni, , Ranieri, ,Scabini, ve Rosnati, (2011) tarafından aile değerleri ve ailedeki değerlerin çocuklara aktarım yolları incelenmiştir. Çalışmada anne baba arasındaki gerçek değer uyumuna ve bu uyumun çocuk tarafından algılanışına, ailenin çocuğun değer eğitimi destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Çalışma 381 aile ve aynı sayıda 15-19 yaş arası gençler üzerinde yürütülmüştür. Gençler ve aileleri kendilerini tanımlayan anketler doldurmuşlardır. Ailelerin sosyal değeri ile gençlerin kişisel değerleri arasında benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Aileler ve gençler arasında orta derecede değer kabulü olduğu belirlenmiştir. Aileler arasındaki gerçek değer uyumu dışındaki tüm göstergeler dikkat çekici şekilde ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Dılmaç (2007) fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programı uygulamıştır. İnsani değerler eğitimi programına katılan ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişip gelişmediğini araştırmıştır. 15'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile yürütülen çalışma sonunda, değerler eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin değer gelişim düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez ve Cömert (2007), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin algılarını belirlemek için 575 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında, öğretmen değerlerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğine bakılmış, ayrıca öğretmenlerin aynı değere ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük durumlara ilişkin algıları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Sonuçta, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mutlu bir evliliklerinin olmasını, aileleri ile birlikte vakit geçirmeyi, yakın arkadaşlarının olmasını, diğer değerlere oranla daha fazla önemsedikleri, algılar arasında branş, medeni durum ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre bazı değerlerde farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Eser (2012), *İlköğretim öğrencilerinin insani değerleri düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki* adlı yüksek lisans çalışmasında Dılmaç (2007) tarafından geliştirilen "İnsani Değerler Ölçeğini" kullanmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin insani değerler puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunurken diğer demografik değişkenler açısından anlamlı fark görülemediği. Araştırmada öğrencilerin insani değerler ölçeği puanları ile çevresel tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yalar (2010), çalışmasında sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimi ile ilgili öğretmen görüş ve önerilerini inceleyerek, değer eğitimi ile ilgi yapılandırmacı yaklaşım göz

önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili görüşlerini, kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği, okulda verilen değerlerin aile ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği, hizmet öncesi değerler eğitimi dersi almanın değerleri öğrenciye kazandırmada yararlı olacağı, değerlerle ilgili kılavuz olsa bundan yararlanabilecekleri, etkili değerler eğitimi için görsel-işitsel araç gereçlerin okullarda bulunması gerektiği, şeklinde ifade etmişlerdir.

Dılmaç, Deniz ve Deniz (2009), üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara sonucunda öğrencilerin öz anlayış puanları ile değerler ölçeğinin başarı, hazcılık, öz denetim ve uyarılma, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik alt boyutları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Tokdemir (2007), tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek, tarih derslerinde değer eğitimi ile ilgili ne tür etkinlikler yaptıklarını ve hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili teorik bilgilere sahip olmadığı ancak değer eğitimine karşı olumlu bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı da araştırma verilerinden anlaşılmaktadır.

Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz(2012), çalışmalarında, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programları içerisinde yer alan evrensel nitelikteki bazı değerlerin (hoşgörü, saygı, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, doğruluk, dürüstlük ve özsaygı) 5. sınıf öğrencilerinin kazanım düzeylerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amaçlamışlardır. Araştırmaya konu olan değerlere ilişkin geliştirilen senaryolar öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değerlere yüksek seviyede sahip oldukları ve bu değerlerden en düşük düzeyde kazanılan değer “dürüstlük”, en yüksek düzeyde kazanılan değerlerin ise “doğruluk” ve “özsaygı” olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından değer kazanım düzeyleri incelendiğinde kazanım düzeyi en yüksek olan değer kızlarda “doğruluk”, erkeklerde “saygı”, en düşük değer kızlarda “saygı” erkeklerde ise “özsaygı” değeri olduğu bulunmuştur. Değer kazanım düzeyleri sosyo-ekonomik durum değişkeni açısından incelendiğinde, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe “özsaygı” düzeyinin de



yükseldiği, “saygı” ve “dürüstlük” düzeyinin azaldığı görülmüştür. Düşük gelirli ailelere sahip öğrencilerin “doğruluk” değer kazanımı orta ve yüksek gelirli ailelerin öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aslan (2009), 222 Öğretmen adayı üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu “Değer Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma” isimli çalışmasında; sosyal bilgiler ders kitaplarında programın öngördüğü değerlerin öğretiminde yararlanılan ulusal ve evrensel kahramanların yer alma durumu ile öğretmen adaylarının bu değerlere karşılık gelen kahraman tercihlerinin neler olduğunu incelemiştir. Araştırmada; ders kitaplarında belirlenen değerler ile öğretmen adaylarının tercih ettiği 14 temel değer ortak değer olarak belirlenmiştir. Bu değerler: Adil Olma, Aile Birliğine Önem Verme, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Özgürlük, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverliktir.

Yalçın (2010) tarafından ‘üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi’ konulu araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ilişkili, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu alt ölçek puanları ile psikolojik ihtiyaçlardan, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt boyutu ile aleksitimi ölçeğinin duyguları tanıma zorluğu ile duyguları ifade zorluğu ile dışa dönük düşünce ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca olumsuz duygu alt ölçek puanları ile aleksitimi duyguları ifade zorluğu arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir. Yakınlık duygusu ile başarı ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Voltan – Acar (1987, 1990) Türkçe ’de duygu ifade eden sözcük ve deyimleri anlamsal çözümlemesine ilişkin çalışmalar yaptığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda, Türkçe ’de duygu ifade eden sözcük ve deyimler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki genel kategoriye ayrılmış; olumlu duygu kategorilerindeki sözcük ve deyimler yeterlilik, mutluluk temel duygu kategorilerine ve olumsuz duygu kategorilerindeki sözcük ve deyimler yetersizlik, mutsuzluk, korku, kaygı, kuşku ve öfke temel duygu kategorilerine ayrılarak; klinikçiler ve anlambilimciler üzerinde anlam çözümlemeleri yapılmıştır.

Volcan – Acar (1987)'in duygu yansıtan sözcük ve deyimlerin anlamsal çözümlemesine ilişkin yaptığı çalışmasında kullanılan duygu ifade eden sözcük ve deyimlerin listesine çeşitli Türkçe sözlükler taranarak seçilmiştir. Daha sonra sözlükten bulunan duygu ifade eden sözcük ve deyimler çeşitli uzamanlar tarafından olumlu ve olumsuz iki kategoriye ayrılmıştır. Olumlu duygu ifade eden sözcük ve deyimler yeterlilik ve mutluluk alt boyutuna; olumsuz duygu ifade eden sözcük ve deyimler yetersizlik, mutsuzluk, korku, kaygı, kuşku ve saldırganlık alt boyutlarına ayrılmıştır. Bu listede toplam 215 duygu ifade eden sözcük ve deyim yer almaktadır.

Danışık (2005) ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 555 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme becerileri ile öfke kontrolü arasındaki ilişkinin cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşımın değişkenlerinin etkisi kontrol edildikten sonra anlamlı olduğu görülürken, problem çözme becerileri ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından problem çözme becerilerinin kızlar lehine farklılaştığı, kızların erkeklere göre daha etkin problem çözme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aydın (1999), lise öğrencileri üzerinde denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iç denetim odağına sahip bireyler ile dış denetim odağına sahip bireyler arasında problem çözme becerisi açısından önemli bir fark bulunamamıştır.

Düzakın (2004), tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı değişkenler (anne baba tutumları, okul türü, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeşler arasında sahip olduğu doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet) açısından incelenmiştir. Araştırma grubunu 2002–2003 öğretim yılında Ankara ilindeki üç Anadolu Lisesi, üç Genel Lisede yer alan toplam 836 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, babanın tutumuna göre ise farklılaştığı bulunmuştur. Annenin “demokratik” ya da “otoriter” olarak algılanması problem çözme becerisi üzerinde etkili bulunmamıştır. Ancak, babasını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin babasını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Anne ve babasını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin, anne ve babasını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme

becerilerinin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Diğer değişkenlere (kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası) göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Budak (1999), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını bulmuştur. Problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Gündoğdu (2010) Bursa il merkezindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 519 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılayış düzeylerinin devam ettikleri lise türü, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, babanın çalışma durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıf düzeyleri yönünden; çatışma eğilimlerinde ise cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri yönünden anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları 12. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Gölgeleyen (2011) Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelediği çalışmada 487 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin, öğretmenlerinin tutumunu demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin, annelerinin tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin, 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin, serbest zamanlarını değerlendiren öğrencilerin ve kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı ölçüde daha iyi olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin problem çözme becerilerinin; algılanan baba tutumu, anne babanın çalışıp çalışmaması, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin arkadaş ilişkileri, sosyal faaliyetlere katılım, anne baba eğitim durumu, okuduğu okulu, bölümü kendine uygun bulma ve okuduğu okulu/bölümü seçme şekli değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Arslan (2005), “Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasını, Selçuk Üniversitesi’nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 447 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olmasına göre, kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı ilgili sonuçlar incelendiğinde “yüzleşme”, “duygusal ifade” ve “kendini açma” boyutlarında anlamlı fark bulunmuş, “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma” boyutlarında ise anlamlı fark çıkmamıştır. Kişilerarası çatışma çözenin anlamlı fark çıkan boyutlarında (yüzleşme, duygusal ifade ve kendini açma) puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlı çıkan bütün boyutlarda yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin puan ortalaması, yükleme karmaşıklığı düşük olanlardan yüksektir. Yükleme karmaşıklığı ile problem çözme ölçeğinin bütün alt ölçekleri ve toplam puanı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları ile problem çözme yaklaşımlarının ise bazı alt ölçeklerinin arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Hamarta (2009), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Araştırma sonucunda benlik saygısı ve yaşam doyumunun probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme ile pozitif, probleme negatif yönelim, içtepesel dikkatsiz problem çözme stili ve kaçınan problem çözme stili ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Söylemez (2002) yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 16 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, problem çözme beceri eğitiminin problem çözme becerilerinin kazanılmasındaki etkisini sınamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında sekizer öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplara seçiminde öğrencilere Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. PÇE’ den yüksek alan yani problem çözme becerisi düşük olan öğrenciler arasından seçme yapılarak deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda öğrenci atanmıştır. Deney grubuna uygulanan beceri eğitimi haftada 1 kez ve 50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak gerçekleştirilirken kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir beceri eğitimine tabii tutulmamışlardır. Beceri eğitimi oturumları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını görmek amacıyla her iki gruba da Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme beceri puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen en temel bulgu ise ergenlerde problem çözme

becerisinin, beceri eğitimi yoluyla geliştirebildiğinin görülmesidir. Sonuç olarak uygulanan problem çözme beceri eğitimi problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Schote ve Clum (1987), kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları görülmüştür (Akt., Basmacı, 1998).

Elliott ve Godshall (1991), “Üniversite öğrencinin problem çözme becerileri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılar arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

D’Zurilla, T., Chang, E., Sana, L.J. (2003) tarafından yapılan çalışmada saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin probleme daha az olumlu yaklaştıkları, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni-örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin duygularının ifade etmeleri, problem çözme ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkiden hareketle oluşturulan modeli test etmek amaçlanmıştır. . Bu araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelidir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

#### 3.2. Çalışma Evreni-Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan devlet okullarında eğitim gören ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme Konya il merkezinde farklı okul ve sınıflarda eğitim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma grubu, 259' u erkek, 253'ü kız olan ve yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 509 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

##### 3.3.1.İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ):

Bu çalışmada, öğrencilerin insani değerlerini belirlemede, Dilmaç (2007), tarafından ortaöğrenim düzeyindeki öğrenciler (ergenler) için geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte, insani değerler süreci a. Sorumluluk (7 madde) b. Dostluk/Arkadaşlık (7 madde) c. Barışçı Olma (7 madde) d. Saygı (7 madde) e. Hoşgörü (7 madde) f. Dürüstlük (7 madde) olarak altı boyutta toplam 42 madde ile ölçülmektedir. Bu ölçek bireysel veya

gruplar halinde uygulanabilen Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Arasıra, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Maddeler A:1- B:2- C:3- D:4- E:5 şeklinde puanlanmıştır. Puanların artması/azalması bireylerin insani değerler daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir.

İDÖ’ nün güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Sorumluluk” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .73 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dostluk/Arkadaşlık” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Barışçı Olma” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .65 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Saygı” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .67 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Dürüstlük” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .69 olarak hesaplanmıştır. 7 maddeden oluşan “Hoşgörü” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .70 ve 42 maddelik tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise alfa .92 bulunmuştur. Bu kararlılık katsayıları “Sorumluluk” için .73, “Dostluk/Arkadaşlık” için .91, “Barışçı Olma” için .80, “Saygı” için .88, “Dürüstlük” için .75, “Hoşgörü” için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı: .87 bulunmuştur (Dilmaç, 2007).

### **3.3.2. Duyguları İfade Ölçeği ( DİÖ )**

Duyguları İfade Ölçeği King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Kuzucu (2006) tarafından adapte edilmiştir. Ölçek genel duygu ifadelerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. 16 maddeden oluşan likert tipi derecelendirmeye dayalı ölçeğin maddeleri olumlu, olumsuz ve yakınlık içeren duyguları ifade etme eğilimi ile ilgilidir. Ölçek hem kişilerarası ilişkilerde hem de kişilerarası ilişkilerden bağımsız olarak duygusal ifadeler hakkında bilgi vermektedir.

Ölçeğin Türkçe ’ye adaptasyonu için yapılan geçerlilik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, orijinal model doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmamıştır. Bunun üzerine de açımlayıcı faktör analizi yapılarak Türk kültürüne uygulama sonucunda ortaya çıkan faktör yapısına bakılmıştır. Açımlayıcı ile belirlenen bu faktör yapısının bir diğer faktör analizi yöntemi ile doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak ölçeğin ölçüt ve yapı geçerliliğine bakılmıştır (Kuzucu, 2006).

Yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda, maddeler orijinal modeldeki faktörlere dağılımdan farklılık göstermiştir. Orijinal ölçekte 1. 6. 7. 8. ve 12. maddeler yakınlık faktöründe yer almaktayken, ölçeğin Türkiye uyarlamasında 1. 3. 6. 7. 8. ve 16. maddeler yakınlık faktöründe yer almıştır. Benzer şekilde orijinal ölçekte 3. 4. 9. 11. 13. 15. 16. maddeler olumlu duygu faktöründe yer almaktayken ölçeğin Türkiye uyarlamasında 4. 9. 11.13. ve 15. maddeler olumlu duyguda yer almıştır. Negatif duygu faktörünün maddelerinde bir farklılık olmamıştır. Orijinal ölçekte olumlu duyguda yer alan iki madde (3. ve 16.) ölçeğin Türkiye uyarlamasında yakınlık faktöründe yer almıştır. Bu maddeler ölçekte kişiler arası iletişimde fiziksel teması içeren maddelerdir. Söz konusu maddelerin, orijinal çalışmada olumlu duygu boyutunda yer almasına rağmen, anlamsal olarak yakınlık boyutuyla doğrudan ilişkili oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu faktör dağılımının Türk kültürüne uygun, daha geçerli bir yapı ortaya koyduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi tekrar edilmiş ve elde edilen sonuç üç faktörlü yapıyı desteklemiştir (Kuzucu, 2006).

Duyguları ifade etme ile ilgili kaynaklarda, bu amaçla hazırlanmış ölçekler (İwakabe, Rogan ve Stalikas, 2000) arasında eğitim düzeyi ve yaş grubu açısından örneklem grubunun özelliklerine en uygun ölçek olduğu için tercih edilmiştir. Ayrıca kolay anlaşılabilir ve kolay uygulanabilir olması da bir diğer tercih nedenidir.

### **3.3.2.1. Puanlaması**

Duyguları ifade ölçeği gerçek ifade davranışlarına odaklanan, rasyonel şekilde yapılandırılmış. Maddeler hem pozitif hem de negatif duyguları içeren şekilde yazılmıştır. Maddeler 1 ile 7 arasında cevaplanmaktadır. 1, kişinin maddeye kesinlikle katılmadığını, 7 ise kişinin maddeye kesinlikle katıldığını göstermektedir. DİÖ'deki yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2.2. Orijinal Ölçeğin Geçerliliği Ve Güvenirliği**

Ölçeğin en düşük maddeler arası korelasyonu .06, ortalama maddeler arası korelasyon .18, en yüksek maddeler arası korelasyonu ise .59 olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının ortalaması 4,6 (7'li likertte) ölçeğin standart sapması. 76'dır. DİÖ'nin Alfa güvenirlilik katsayısı. 78'dir.

Temel bileşenler analizinde, varimax kullanılarak dönüştürülen öz değeri 1'den büyük olan üç faktör çıkarmıştır. İlk faktör için öz değeri 3.41; ikinci faktör için 1.30 ve üçüncü faktör için 1.10'dur. Birinci faktörde yedi madde toplanmıştır. Bu faktör olumlu duygu ifadesi



olarak adlandırılmaktadır. Varyansın %14'ünü açıklamaktadır. İkinci faktöre beş madde ağırlıklı olarak örüntüleşmiştir. Bu faktör yakınlık ifadesi olarak adlandırılmaktadır. Varyansın %12'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktörde dört madde ağırlıklı olarak örüntülenmiştir. Bu faktör olumsuz duygu ifadesi olarak adlandırılmaktadır. Varyansın %10'unu açıklamaktadır. Sonraki doğrulayıcı faktör analizleri açıklayıcı analizlerin olduğu grupların kullanımıyla yapılmıştır. Her grup, her biri az sayıda maddelerine nazaran yüksek güvenilirlik katsayısına sahiptir; olumlu duygu ifade grubu için Alfa .74; olumsuz duygu ifade grubu için Alfa .67; yakınlık ifadesi grubu için Alfa .63'tür. Tüm gruplar pozitif yönde ilişki göstermektedir; ancak olumlu duygu ifadesi grubu, yakınlık ifadesi grubuyla ilişkiliyken ( $r=.58$ ), olumsuz duygu ifadesi grubu olumlu duygu ifadesi grubu ( $r=.29$ ) ve yakınlık ifadesi grubu arasında ( $r=.37$ ) böyle güçlü ilişki bulunmamıştır.

Maddeler orijinal modeldeki faktörlere dağılımdan farklılık göstermiştir. Orijinal ölçekte 1. 6. 7. 8. ve 12. maddeler yakınlık faktöründe yer almaktayken, ölçeğin Türkiye uyarlamasında 1. 3. 6. 7. 8. ve 16. maddeler yakınlık faktöründe yer almıştır. Benzer şekilde orijinal ölçekte 3. 4. 9. 11. 13. 15. 16. maddeler olumlu duygu faktöründe yer almaktayken ölçeğin Türkiye uyarlamasında 4. 9. 11.13. ve 15. maddeler olumlu duyguda yer almıştır. Olumsuz duygu faktörünün maddelerinde bir farklılık olmamıştır. Orijinal ölçekte olumlu duyguda yer alan iki madde (3. ve 16.) ölçeğin Türkiye uyarlamasında yakınlık faktöründe yer almıştır. Bu maddeler ölçekte kişiler arası iletişimde fiziksel teması içeren maddelerdir. Söz konusu maddelerin, orijinal çalışmada olumlu duygu boyutunda yer almasına rağmen, anlamsal olarak yakınlık boyutuyla doğrudan ilişkili oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu faktör dağılımının Türk kültürüne uygun, daha geçerli bir yapı ortaya koyduğu söylenebilir.

Ölçek maddeleri hem olumlu, hem de olumsuz duyguları içerecek şekilde oluşturulmuştur. Maddeler, 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. 1, kişinin maddeye kesinlikle katılmadığını, 7 ise kesinlikle katıldığını göstermektedir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan maddeler 6. ve 14. maddelerdir (Kuzucu, 2006).

### **3.3.3. Problem Çözme Envanteri:**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Şahin,

Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır (23). Orijinal adı Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE); Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Envanter kapsamı, 35 maddeden 6’lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan (problem çözme beceri algısı puanı) ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir.

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32–192 arasındadır.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir. Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumlu-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür.

Birçok araştırmacı tarafından, Problem Çözme Envanteri’nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Şahin, Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ise envanterin ;

- **Aceleci Yaklaşım:** 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler,  $\alpha = 0.78$ ,
- **Düşünen Yaklaşım:** 18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler,  $\alpha = 0.76$ ,
- **Kaçınan Yaklaşım:** 1, 2, 3 ve 4. maddeler,  $\alpha = 0.74$ ,
- **Değerlendirici Yaklaşım:** 6, 7 ve 8. maddeler,  $\alpha = 0.69$ ,
- **Kendine Güvenli Yaklaşım:** 5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler,  $\alpha = 0.64$ ,
- **Planlı Yaklaşım:** 10, 12, 16 ve 19. maddeler,  $\alpha = 0.59$  olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada duyguların ifadesinin ergenlerin sahip oldukları değerler ve problem çözüme becerileri üzerindeki doğrudan etkisini, problem çözümenin de değerler üzerindeki doğrudan etkisini incelemek için yapısal eşitlik modellemesi analizi gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi bir kuramsal modeli test etmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koyan istatistiksel bir yaklaşımdır (Shumacker ve Lomax, 2004). Araştırmada değerler ile duyguların ifadesi ve problem çözüme becerisi arasındaki ilişkilere ait önerilen model Şekil 1’de sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

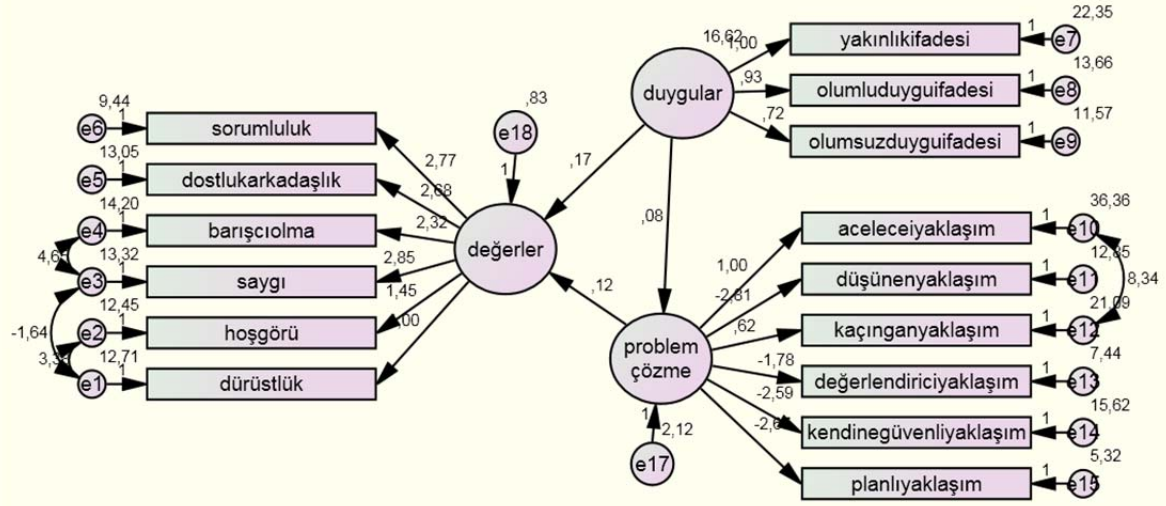
### BULGULAR

Elde edilen son modelde ( $X^2 = 166.069$ ,  $df = 83$ ,  $p < .001$ ) altı exogenous, (sorumluluk, dostluk /arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) iki endogenous (duyguların ifadesi ve problem çözme) veri yer almaktadır. Modelde gösterilen yolların her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. The Bentler-Bonett normed fit index (NFI), The Tucker-Lewis coefficient fit index (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin oldukça iyi uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Modelde yer alan endogenous verileri arasındaki iki yönlü korelasyonların her biri yüksek değerlere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 1.

*Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler*

<b>Ölçüm</b>	<b>İyi Uyum</b>	<b>Kabul Edilebilir Uyum</b>	<b>Modelin Uyum İndeksi Değerleri</b>
( $X^2/sd$ )	$\leq 3$	$\leq 4-5$	2,001
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,044
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,043
NFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,926
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$	0,961
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,958
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,940
TLI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,951



Şekil 1. Hipotez edilen modelin doğrulanan ve doğrulanmayan ilgili değişkenlerin doğrudan ve dolaylı ilişkilerine yönelik yol analizi (n=509) bütün sayılar standardize edilmiş yol analizi değerleridir.

Tablo 2. Ergenlerin Duygularının İfade Etme, Problem Çözmeleri Becerileri ve Sahip Oldukları Değerler ve arasındaki yordayıcı ilişkilerine yönelik model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Duyguları İfade Etme	Problem Çözme	0,220	0,220	0	0,026	3.093*
Problem Çözme	Değer	0,153	0,153	0	0,050	2.437*
Duyguları İfade Etme	Değer	0.593	0	0.593	0.033	5.312*

<sup>a</sup> Toplu etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, \*p < 0.01, \*\*p < 0.05.

Şekildeki model incelendiğinde Duyguların ifadesini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin (t=5.312, p<0.01) değer olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri  $\beta = 0,59$  olarak bulunmuştur. Ergenlerin duygularını ifadesi ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum Ergenlerin duyguların ifadesi ölçeği puanlarının artmasıyla sahip oldukları değerlere karşı duyarlılık eğilimlerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

Ayrıca test edilen modelde duyguların ifadesini etkileyen ikinci en önemli değişkenin (t=-3.093, p<0.01) problem çözme değeri olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri  $\beta = 0.22$  olarak belirlenmiştir. Ergenlerin duygularını ifade edebilmeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin duygularını ifade edebilme ölçeği puanlarının artışının problem çözme eğilimlerini de artacağı ön görülmektedir.

Ayrıca test edilen modelde problem çözmeyi doğrudan etkileyen en önemli değişkenin ( $t=-2.437$ ,  $p<0.01$ )değer değeri olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri  $\beta=-0.15$  olarak belirlenmiştir. Ergenlerin problem çözme düzeyleri ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin problem çözme düzeyleri artışının sahip olacakları değerlerinin artacağı ön görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ergenlerin duygularının ifadelerinin ve problem çözmelerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulguların tartışması yapılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre;

Duyguların ifadesini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin değer olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri olarak bulunmuştur. Ergenlerin duygularını ifadesi ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum Ergenlerin duyguların ifadesi ölçeği puanlarının artmasıyla sahip oldukları değerlere karşı duyarlılık eğilimlerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

Ayrıca test edilen modelde duyguların ifadesini etkileyen ikinci en önemli değişkenin problem çözme değeri olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri olarak belirlenmiştir. Ergenlerin duygularını ifade edebilmeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin duygularını ifade edebilme ölçeği puanlarının artışının problem çözme eğilimlerini de artacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, test edilen modelde problem çözmeyi doğrudan etkileyen en önemli değişkenin değer olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri olarak belirlenmiştir. Ergenlerin problem çözme düzeyleri ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin problem çözme düzeyleri artışının sahip olacakları değerlerinin artacağı ön görülmektedir.

Literatüre baktığımız zaman, farklı çalışmaların olduğunu görmekteyiz fakat bu konuyla yakından ilgili çalışma yapan Özdemir ve Koruklu (2011), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesinde eğitim gören 19 ile 23 yaşları arası 226 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde evrenselcilik ve iyilikseverlik değerlerinin mutluluğu yordamada olumlu yönde etkileyen en güçlü değer yönelimleri olduğunu göstermiştir.



Dilmaç'ın (2007) "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması" başlıklı çalışmasında insani değerler eğitim programının öğrencilerin insani değerleri kazanımlarını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda insani değerler eğitime katılan öğrencilerin, insani değerler ölçeğinin sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü boyutlarında anlamlı düzeyde artış gösterdiği buna karşılık kontrol grubunun öntest ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu da araştırmacı tarafından geliştirilen Değerler Eğitimi Programı bulgularının Dilmaç'ın (2007) araştırma bulguları ile tutarlı olduğunu göstermektedir.

Değerler eğitiminin gerekliliği konusunda yapılan bir diğer bir çalışma da Koç (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Koç (2007), "İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi" adlı araştırmasında, evrensel değerlere ilişkin tutumların öğrenciye kazandırılmasında öğretim süreci boyunca etkinlikler yapılmıştır. Öğretim süreci boyunca yapılan etkinliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Gelişim kuramcısı Havighurst'e göre sosyal sorumluluk alma ergenlik dönemi (12- 18 yaş) gelişim görevlerindedir (Fidan, Erden, 1989). Öğrenciler bu dönemde soyut işlemler döneminde oldukları için soyut kavramları anlamaya ve değerlendirmeye başlarlar (Bacanlı, 1999). Araştırmacının hazırlamış olduğu program öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmalarını ve sorumluluk almalarını anlamlı düzeyde sağlamıştır. Araştırmanın elde edilen sonuçları bu görüşlerle desteklenmektedir.

Ferah (2000) ve Derin (2006) yaptıkları çalışmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerinin problem çözme becerilerinin daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Literatürde okul türü/akademik başarı değişkenlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Çilingir, 2006; Çağlayan, 2007; Gündoğdu, 2010). Çiftçi (2001) çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin öğrencileri araştırma yapmaya sevk ettiğini ve böylece öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendilerine güven duyduklarını, problem çözme yeteneği kazandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Değerler ile ilgili yapılmış sonuçlarda, ulusal mı yoksa evrensel değerlere mi önem verilmesi gerekeceği de önemli bir konudur. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından ortaokul ve lise öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespiti amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarındaki öğretmenlerin en yüksek düzeyde evrensellik değerine önem verdikleri bulgusu ile Memedoğlu (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın öğretmenlerin değer yönelimlerinde en önemi değerler olarak evrenselliği benimsedikleri yönündeki bulguları; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı'nın (2008) öğretmen adaylarının en çok önemsedikleri değerlerin evrensellik olduğuna yönelik araştırma bulgusu ile Memiş ve Gedik'in (2010) sınıf öğretmenlerinin en çok evrensellik değerine önem verdikleri yönündeki araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Eğitim sistemi yapı ve işleyiş olarak bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi yeni değerler doğrultusunda varlık gerekçesini sürdürebilecek yeni amaçlar belirlemek ve yeni yüzyılda işlevsel olmanın yollarını aramak zorundadır (Baydar, 2009). Bu nedenle bireylerin bilgi toplumunun gerektirdiği niteliklere sahip olabilmeleri, toplumsal yaşama ve küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri amacıyla okullarda yalnızca ulusal değerlerin değil, evrensel değerlerin de eğitime gereken önem verilmelidir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralel olarak desteklemektedir.

Yalçın (2010) tarafından 'üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi' konulu araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ilişkili, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu alt ölçek puanları ile psikolojik ihtiyaçlardan, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmadan çıkan sonuçları ile aynı doğrultuda desteklemektedir.

Budak (1999), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerisinin de arttığını bulmuştur. Problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Gündoğdu (2010) Bursa il merkezindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 519 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı ve pozitif

yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Her iki araştırmanın sonucu ile elde edilen bulguları karşılaştıracak olursak, ergenlerin duygularını ifade edebilme ölçeği puanlarının artışının problem çözme eğilimlerini de artacağı ve problem çözme düzeyleri artışının sahip olacakları değerlerinin artacağı sonuçlarını desteklemektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan ergenlerin duygularını ifade etme ve problem çözmeleri, değerler açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

#### **Sonuçlar**

1.Ergenlerin duygularını ifadesi ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum Ergenlerin duyguların ifadesi ölçeği puanlarının artmasıyla sahip oldukları değerlere karşı duyarlılık eğilimlerinin de artacağını ortaya koymaktadır.

2.Ergenlerin duygularını ifade edebilmeleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin duygularını ifade edebilme ölçeği puanlarının artışının problem çözme eğilimlerini de artacağı ön görülmektedir.

3.Ergenlerin problem çözme düzeyleri ile sahip oldukları değerler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortaya çıkan bu durum ergenlerin problem çözme düzeyleri artışının sahip olacakları değerlerinin artacağı ön görülmektedir.

#### **Öneriler**

1. Araştırma kapsamında 509 öğrenciye uygulamış olduğum bu çalışma Konya ilinde öğrenim gören ergenler ile yapılmıştır. Bu araştırmanın değişik şehirlerdeki ergenlerle tekrarlanarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

2.Bu araştırmanın örneklemini 13-18 yaş arası öğrenim görmekte olan ergenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen bulguların diğer yaş gruplarına genellemek mümkün değildir. Benzer çalışmaların diğer yaş gruplarına yapılması konu ile ilgili kapsamlı bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayacaktır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin durumundan anlaşılıyor ki öğretmenlerin değerler ve eğitimi konusunda hizmet içi eğitim semineri, kurs vb. programların verilmesi bu sayede öğrencilerin daha sağlıklı kararlar vermesinde faydalı olacaktır

4. Farklı öğretim kademelerinde ve farklı değerler üzerine benzer çalışmalar yapılması önerilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, E. (2007). İşletme yönetiminde duygusal zekânın yeri ve önemi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba Altun, S. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (1) 7-18
- Akıncı, Adem (2005). *Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin Ve Din Öğretiminin Rolü*. Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (9), 7-24.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, Mustafa Zülküf (2011). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi*. Pagem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4), 53-57.
- Andrews, F. M., Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well-Being Americans' Perceptions of Life Quality*. Plenum Press, New York.
- Arnold, F., et al. "Measurements of jet aircraft emissions at cruise altitude I: The odd-nitrogen gases NO, NO<sub>2</sub>, HNO<sub>2</sub> and HNO<sub>3</sub>." *Geophysical research letters* 19.24 (1992)
- Arslan, Coşkun. " *Kişilerarası Çatışma Çözme Ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi*". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Aslan, Mehmet (2009). Değer Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Aydın, A. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Aydın, M. (2003). *Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği*. Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (3) 121-144
- Ayvaz Tuncel, Z. ve Demirel, M. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma*. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 21(1), 25-44.
- Azar, A. ve Koray, Ö. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (16)1, 125-136.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- Bacanlı, Hasan. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakar, Osman (2011). *Mevlâna Celaleddin Rûmi'ye Göre İnsanın Gelişimi İçin Nesnel Değerlerin Öğretimi*. 3. Uluslararası Eğitimde Kalite Kongresi Bildiriler Kitabı. 02-04 aralık 2011, Konya: Erman Ofset, 151-159.
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E. ve Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40,1, 2011,105–121
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*.1. Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basmacı, S. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Başaran, İ. E. (1994). Genel öğretim yöntemleri ders notları. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bedoyere, Q. (1997). *Sorun Çözme Teknikleri*. Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.

- Budak, B, (1999). *Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Büyükdüvenci, S.(2003).*Değerin Değeri Üzerine. Değer ve Bilgi Sempozyum Kitabı*.(Ed. S. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Cenkseven, F. ve Vural, A. R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 45-53.
- Clark, M. S. and Finkel, E. J. (2005). *Willingness to express emotion: The impact of relationship type, communal orientation, and their interaction. Personal Relationships*, 12, 169-180.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakar, U. Ve Arbak, Y. (2004). *Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (3), 23-48.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 119-132.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetin, Şaban (2004). Değişen Değerler ve Eğitim. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:161.
- Çiftçi, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Danışık, D.N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirci, İsmail H. ve Tokdemir, Muhammet A. (2008). *Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik*. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15), 69-88.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani değerler Eğitimi verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, Bülent (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. Ve Arıca, O.T. (2012). Dilmaç&Arıca Değerler Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *II. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu*, 16-18 Kasım, İstanbul.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, H. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M., Deniz M. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24
- Dilmaç, B. ve Kulaksızoğlu, A. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, Burhanettin ve Cömert, Melike (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 25-59.

- Dönmezer, İ. (2001). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem.
- Düzakın, Sibel. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- D’Zurilla, T., Chang, E., Sana, L.J. “Self- Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students.” *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2003. 22, (4). pp: 424
- Ekman, P. And Friesen, W. V. (1986). *A new Pan- Cultural Facial Expression of Emotion. Motivation and Emotion*,10 (2). 159-168.
- Elliott, T.R, Godshall, J. (1991). *Problem Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury, Cognitive Therapy and Research* 15, 387-398.
- Erdem, A. R. (2003). *Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (4), 55-72.
- Erkızan, H. N.(2003). *Çagdas Aristotelesçi Düşüncede insanın Bir Değer Varlığı Olarak Kavranımı. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri* (Ed. S. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 187-209.
- Eser, A. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri Düzeyleri İle Çevresel Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algularının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fichter, June. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çev: N.Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, Nurettin ve Erden, E.M. (1989) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Repa Yayınları.
- Girgin, G. (2009). *Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi (22), 131-140.

- Goleman, D. (2004). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü*. Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (2), 93-107.
- Gölgeleyen, Y. (2011). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi* 160, 272-300.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Günay, M. (2003). Hermeneutik Felsefe açısından Bilgi-Değer İlişkisi. (Ed: Ş.Yalçın). *Bilgi Ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Günay, M. (2006). *Değerler bağlamında insan*. Felsefe Ekibi İnternet Dergisi [http://www.felsefeekibi.com/dergi5/s5\\_y1.html](http://www.felsefeekibi.com/dergi5/s5_y1.html) adresinden (10 Ekim 2014 tarihinde) alınmıştır.
- Gündoğdu, Z. (2010). *Bursa il merkezindeki Anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, E. A. (2009). Psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Hamarta, E. (2009). *A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem*

- solving. Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hançerlioğlu, O. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 11.bs
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem ve KUŞDİL, M. Ersin (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). (59–76).
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kapıkıran, A. N. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 11-17.
- Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 163-176.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, N. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Mozaik.
- Karataş, Z. (2011). Okul pansiyonunda kalan ergenlerin kaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 208-222.
- Kaymakcan, Recep ve Meydan, Hasan (2011). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 9(21), 27-51
- Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi
- Keskin Yakup, Öksüz Yücel, Gelen İsmail ve Yılmaz H. Bayram (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması (Samsun ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 351-374.
- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- King, L. A. and Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: psychological and physical correlates, *Journal of Personality and social psychology*, 58, 864-877
- Kirman, Mehmet Ali (2004). *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kneeland, S. (2001), *Problem Çözme*, Çev. Nurdan Kalaycı, Ankara: Gazi Kitabevi,

- Koç, Kadir (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar, Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, Recep. "Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3.23 (2005): 29-45.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek. Duygusal Zeka Sayesinde Başarılı Bir Hayat*. (Çev. Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kuçuradi. (1995). *İnsan ve Değerleri*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye Ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik Ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi
- Law, K. S., Wong, C., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology* (89), 483-496.
- MEB. (Ekleme Tarihi 2010). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. T.T.K.B. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> (Erişim tarihi: 12.11.2014)
- Memedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (20), 123-145.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş* (Ed. Sirel Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 16.baskı
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiye Giriş* (Çeviri Editörü: H.Belgin Ayvaşık; Melike Sayıl ) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:23(1).

- Nacar, S. F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öğülmüş, S. (2001). *Ben sorun çözebilirim*. Ankara: Babil.
- Önder, Mustafa (2011). *Din ve Temel Değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. 26-28 Ekim 2011. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi, 164-165.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.
- Özensel, E. (2003). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer*. Değerler Eğitimi Dergisi. 1 (3)
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(3), 190-210
- Özkalp, E. ve Cengiz, A. A. (2003). *İşyerinde duygular ve yönetimi*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (s. 943-955). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Polat, Fethi Ahmet (2010). *Küreselleşme Sürecinde Dini Diyalog Söylemlerinde Başvurulan Kuran Ayetlerinin İnanç ve değer Kavramları Açısından Tahlili*. İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi, 15, 57-100
- Poyraz H. (2006). Ahlakın Dikotomisi İç Ahlak / Dış Ahlak. (Ed: Y. Mehmedoğlu ve A.U. Mehmedoğlu). *Küreselleşme Ahlak Ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Sanchez, Tony R. (1998). Heroes, Values, and Transcending Time: Using Trade Books to Teach Values. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) , *ERİC Document No: ED 426 923*.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 10(3), 73-88.
- Sarı, E. (2007). *Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği*. Değerler Eğitimi Dergisi. 3 (10), 73-88.
- Sayar, K. ve Dinç, M. ( 2008 ). *Psikolojiye Giriş*. Dem yayınları. İstanbul, 58-74
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50( 4), 19-45

- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). (Erişim Tarihi: 27.11.2014)  
<http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Selim, S. (2008). Türkiye’de Bireysel Mutluluk Kaynağı Olan Değerler Üzerine Bir Analiz: Multinomial Logit Model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(17), 345-358
- Serin, B. N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sezen, G. ve Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme algılarının belirlenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin Fırat, N., Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Tarhan ,N.(2006) “*Duyguların Dili* ” “*Duygusal Zekaya Yeni Bir Yorum*” Timaş Yayınları. İstanbul.
- Taylan, S. (1990). *Heppner’in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, Haydar. *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları, 2003.
- TDK (2014). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını
- Tepe, H. (2002). Değerler ve değer Bilgisi. (Ed: Ş.Yalçın). *Bilgi Ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Terzi, Ş. (2003). 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.

- Tezcan, Mahmut (1974). Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.*
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları zekice yönetme.* Ankara: Pegem A.
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler Ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thorpe, K., ve LOO, R., (2003), “The Values Profile of Nursing Undergraduate Students: Implications for Education and Professional Development”, *Journal of Nursing Education, Vol.42, No.2, s.83-90.*
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal zeka.* Klinik Psikiyatri, 1, 12-20.
- Turan, S., Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 227-259*
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (2), 209-219.*
- Ülken, H. Z. (1958). *Felsefeye Giriş* (2. Kitap), Ankara: A. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Voltan – Acar, N. (1987). Duygu yansıtan sözcüklerin anlamsal çözümlemesi. *Medial Nöroloji, Nöroşirürji ve Psikiyatri Dergisi, 3, 1.*
- Voltan –Acar, N. (1990). Duygu yansıtan sözcük ve deneyimlerin anlamsal çözümlemesi 2. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji Seminer Dergisi, Özel Sayısı, 8.*
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: *An exploratory study. The Leadership Quarterly, 13, 243–274.*
- Yalar. T (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme.* Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi
- Yalçın, S. B.(2010). *Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin Aleksitimi Ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi.* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Yapıcı, Asım ve Zengin, Zeki Salih (2003). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği.* Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4), 173-206.



- Yapıcıkardeşler, E. (2006). *Öğretmenlerin Değer Yönelimleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, E. K. (2009). *Hayatı bütünüyle kucaklayabilmek için; çoklu zeka*. İstanbul: Hayat.
- Yavuz, Mustafa (2004).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İçinde Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*. Ed: Gürsel, Musa., Hesapcıoğlu, Muhsin. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 11-34.
- Yaylacı, Ö. G. "*Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*." İstanbul: Hayat Yayıncılık (2006).
- YAZICI, Kubilay. "Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış." *Türklük Bilimi Araştırmaları* 19.19 (2006)
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1, 39-50.
- Yeşil, Rüştü., Aydın, Davut (2007).Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar dergisi*, 11(2),
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (19 Basım). Ankara Nobel.
- Yılmaz, E.(2013).*Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem.
- Yiğittir, S. (2010). *İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi. 8 (19) 207-223
- Yörükoğlu, A. (2008).*Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları