

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PROBLEM
ÇÖZME DÜZEYLERİNİN SOSYAL YETKİNLİK VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ

Hazırlayan
Fatih GÜNEŞ

Bu çalışma, Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından **10203020** nolu yüksek lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

KONYA-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih GÜNEŞ
	Numarası	075216051011
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

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.


Fatih GÜNEŞ

Konya, Mayıs-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih GÜNEŞ
	Numarası	075216051011
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “*Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” başlıklı bu çalışma 30/05/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Coşkun ARSLAN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Emel ARSLAN	Üye	

ÖN SÖZ

“Bir şey bilmediğim dışında başka bir şey bilmiyorum.”
Sokrates

Bu tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeyleri üzerinde sosyal yetkinlik inançlarının ve diğer bazı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi) nasıl bir etkisinin olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 849 (388'i birinci sınıf; 461'i dördüncü sınıf öğrencisi) öğrencinin katılımıyla bu tez çalışmasının verileri elde edilmiştir.

Yüksek lisans eğitimimin bütün aşamalarında maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, gerek kişiliği gerekse sahip olduğu bilgi birikimi yönünden kendisini model aldığım danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu tez çalışmasının verilerinin toplanması ve istatistikî hesaplarının yapılması kısımlarında çok yardımını gördüğüm değerli hocam Öğr. Gör. Dr. Bülent DİLMAÇ'a ve yüksek lisans eğitimimin başta *“Bilimsel Hazırlık”* aşaması olmak üzere geriye kalan tüm aşamalarında sevecen ve sıcak tavırlarıyla beni cesaretlendiren kıymetli hocam Doç. Dr. Şahin KESİCİ başta olmak üzere burada ismini saymadığım emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşadığım her zorlukta, elde ettiğim her başarıda şartsız ilgi ve desteklerini arkamda hissettiğim hayatımın en önemli insanları olan anneme, babama ve kardeşlerime yüksek lisans eğitimim esnasında da göstermiş oldukları ilgi ve destekten ötürü sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak; Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğüne de bu tez çalışmasını finansal olarak desteklediği için teşekkür ederim. Çalışmanın ilgili alana yenilik getirmesi dileğiyle...

Fatih GÜNEŞ
Konya, Mayıs-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih GÜNEŞ
	Numarası	075216051011
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin	Adı	Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeylerinin Sosyal Yetkinlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
	Sayfa Sayısı	221 (ikiyüzyirmibir)
	Enstitüye Veriliş Tarihi	Mayıs-2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin; sosyal yetkinlik, sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 2009-2010 akademik yılında Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi'nin farklı yedi fakültesinde öğrenim gören 493'ü kız (%58,1); 356'sı erkek (%41,9) toplam 849 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin analizi, SPSS 17.00 paket programında gerçekleştirilmiş; *t* testi, varyans ve regresyon analizleri ile Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Yapılan istatistikî analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerden elde edilen probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farkın

olmadığı; kız öğrencilerden elde edilen probleme olumsuz yönelme puanlarının, erkek öğrencilerden elde edilenlere göre; erkek öğrencilerden elde edilen içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım puanlarının ise kız öğrencilerden elde edilenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf, yaş, anne ve baba eğitim durumları açısından öğrencilerden elde edilen probleme olumlu ve olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım ile akılcı problem çözme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır.

Sosyal yetkinlik ölçeğinden elde edilen puanlar ile probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanırken; probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal yetkinlik puanlarının içtepsel dikkatsiz yaklaşım alt ölçek puanları hariç diğer sosyal problem çözme envanteri alt ölçek puanlarını yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Problem, Problem Çözme, Sosyal Problem Çözme, Sosyal Yetkinlik, Üniversite Öğrencileri.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih GÜNEŞ
	Numarası	075216051011
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Tezin	İngilizce Adı	University Students' Levels of Social Problem Solving in Relation to Social Self-Efficacy and Various Variables.
	Sayfa Sayısı	221 (ikiyüzyirmibir)
	Enstitüye Veriliş Tarihi	Mayıs-2011

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether or not university students' levels of social problem-solving differs according to social efficacy, grade, gender, age, education level of mother and education level of father variables. The target population of the study which was carried in accordance with the general scanning model was undergraduate students who studied at Selcuk University in 2009-2010 academic year.

The sample of the study is consisted of 849 students including 493 female students (58,1%) and 356 male students (41,9%) among first and forth grades from seven different faculties of Selcuk University.

The statistical analysis of data was conducted by the SPSS 17.00 packaged software and data were analyzed by using *t* test, analysis of variance, Tukey's test and Pearson product-moment correlation technique.

The results for the interpretations of the statistical analysis are following:

The results indicate that there is not a significant difference between male and female students' points of positive problem orientation and rational problem solving. Female students' points of negative problem orientation were significantly higher than the male students' where male students' points of impulsive careless attitude and avoidant attitude were significantly higher than female students'.

When the results of the investigation were interpreted in terms of grade, age, father's and mother's education level variables, there is not a significant difference between university students' points of positive and negative problem orientation, impulsive careless and avoidant attitude and rational problem solving.

It has been detected that there is a positive correlation between the points of social self-efficacy scale and points of positive problem orientation and rational problem solving, whereas there is a negative correlation between the points of negative problem orientation, impulsive careless attitude and avoidant attitude. Also, it was found that social self-efficacy points can be used to predict subscale points of other social problem solving inventories except impulsive careless attitude.

Key Words: Problem, Problem Solving, Social Problem Solving, Social Self-Efficacy, University Students.

KISALTMALAR

<u>Kısaltma</u>	<u>Anlamı</u>
Akt.	: Aktaran
APÇ	: Akılcı Problem Çözme
İDY	: İçtepişel Dikkatsiz Yaklaşım
KY	: Kaçınmacı Yaklaşım
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
POSY	: Probleme Olumsuz Yönelme
POY	: Probleme Olumlu Yönelme
SÖZYE	: Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği
SPÇE	: Sosyal Problem Çözme Envanteri
SPÇE-R	: Sosyal Problem Çözme Envanteri Revize Edilmiş Formu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xx

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME KAVRAMLARI	1
1.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME	4
1.3. YETKİNLİK (ÖZ-YETERLİK) VE SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK).....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI	12
1.6. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ	16
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	17
1.8. VARSAYIMLAR	19
1.9. SINIRLILIKLAR.....	20
1.10. TANIMLAR.....	21

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. PROBLEM, ÇÖZÜM, PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ..	22
2.1.1. Problem.....	22
2.1.2. Çözüm.....	26
2.1.3. Problem Çözme	26
2.1.3.1. Problem çözme süreci ve aşamaları.....	34
2.1.3.1.1. Problemin fark edilmesi.....	34
2.1.3.1.2. Problemin tanımlanması	34
2.1.3.1.3. Çözüm arama.....	34
2.1.3.1.4. Karar verme ve uygulama.....	35
2.1.3.1.5. Değerlendirme	35
2.1.3.2. Problem çözme modelleri.....	36
2.1.3.2.1. Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli	36
2.1.3.2.2. Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı.....	37
2.1.3.2.3. Thorndike'in sınama-yanılma yoluyla problem çözme modeli.....	38
2.1.3.2.4. Bandura'nın problem çözme modeli	38
2.1.3.2.5. Osborn'un problem çözme modeli.....	39
2.1.3.2.6. Kavrama yoluyla problem çözme yaklaşımı	40
2.1.3.2.7. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli	40
2.1.3.2.8. Mountrose ve beş aşamalı problem çözme modeli	41
2.1.3.2.9. Poyla'nın problem çözme modeli	41
2.1.3.2.10. Popper ve problem çözme	42
2.1.3.2.11. Parnes'in yaratıcı problem çözme modeli	42
2.1.3.2.12. Johnson ve Johnson'un çatışma ve problem çözme stratejileri	43
2.1.4. Sosyal Problem Çözme.....	46
2.1.4.1. Sosyal problem çözme modeli	54

2.1.4.1.1. Genel tanımlama/yönelim.....	55
2.1.4.1.2. Problem çözme tarzları	56
2.1.4.2. Sosyal problem çözme süreci.....	57
2.1.4.3. Kişiliğin sosyal problem çözmeye katkıları (Büyük Beşli).....	60
2.1.4.3.1. Nevrotiklik	60
2.1.4.3.2. Duygusallık.....	61
2.1.4.3.3. İyimserlik ve kötümserlik	63
2.1.4.3.4. Beklenti (Ümit).....	64
2.1.4.3.5. Mükemmeliyetçilik	64
2.2. YETKİNLİK (ÖZ-YETERLİK)	65
2.2.1. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile İlgili Fikirler.....	65
2.2.2. Öz Kavramı	66
2.2.3. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Kavramı.....	67
2.2.4. Yetkinliğin (Öz-Yeterliğin) Yapısı ve Doğası	68
2.2.5. Yüksek ve Düşük Yetkinliğe (Öz-Yeterliğe) Sahip Bireylerin Özellikleri	70
2.2.6. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Kaynakları.....	72
2.2.6.1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)	73
2.2.6.2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)	74
2.2.6.3. Sözel ikna	75
2.2.6.4. Fiziksel ve duygusal durum.....	75
2.2.7. Yetkinliğin (Öz-Yeterliğin) Gelişim Analizi.....	77
2.2.8. Üretken Yetenek Olarak Yetkinlik (Öz-Yeterlik).....	80
2.2.9. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Tipleri	82
2.2.10. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Gelişimini Etkileyen Faktörler	82
2.2.10.1. Kişilik algısı	82
2.2.10.2. Aile etkisi	82
2.2.10.3. Arkadaş çevresi etkisi	83
2.2.10.4. Okul etkisi	83
2.2.10.5. Deneyimler	83

2.2.10.6. Geçmiş yaşantılar.....	84
2.2.11. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İle Öz-Saygı Arasındaki Farklar.....	84
2.2.12. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile Öz-Güven Arasındaki Farklar	86
2.2.13. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Boyutları.....	86
2.2.14. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile Eğitim İlişkisi	87
2.2.15. Yetkinliği (Öz-Yeterliği) Geliştirme Aracı Olarak Okul	93
2.2.16. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Hedef Belirleme.....	94
2.2.17. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Etkilediği Psikolojik Süreçler	96
2.2.17.1. Bilişsel süreçler	96
2.2.17.2. Duyuşsal süreçler	96
2.2.17.3. Motivasyonel süreçler.....	97
2.2.17.4. Seçim süreçleri.....	97
2.2.18. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Beklentisinde Sağlıklı Davranış Modeli Yaklaşımı.....	98
2.3. SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK).....	101

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	106
3.1.1. Problem Çözme ve Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	106
3.1.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	110
3.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	114
3.2.1. Problem Çözme ve Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	114
3.2.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	117

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	123
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	123
4.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	124
4.4. VERİ TOPLAMADA KULLANILAN ARAÇLAR.....	130
4.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	131
4.4.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE).....	131
4.4.3. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)	134
4.5. ARAŞTIRMANIN BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİ	135
4.6. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	135
4.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	136
4.8. SÜRE VE OLANAKLAR.....	137

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	139
5.2. SINIF DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	142
5.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	145
5.4. ANNE EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	151
5.5. BABA EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR	157
5.6. SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK) DÜZEYİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	162

ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

6.1. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ	170
---	-----

6.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	173
6.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	175
6.4. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ.....	176
6.5. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ.....	178
6.6. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK).....	179

YEDİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI.....	182
7.2. ÖNERİLER.....	184
7.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	184
7.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	185
KAYNAKÇA.....	188
EKLER.....	213
EKA. ÖLÇEK FORMU DIŞ KAPAĞI.....	214
EK I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	215
EK II. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (SÖZYE).....	216
EK III. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ.....	217
EK B. ÖLÇEK FORMU ARKA KAPAĞI.....	220
ÖZGEÇMİŞ.....	221

TABLULAR LİSTESİ

<i>Tablo 2.1. Bazı Bilim Dallarında Problem Çözme Sürecinin Basamakları</i>	45
<i>Tablo 2.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Yüksek Olan ve Olmayan Bireylerin Özellikleri</i>	72
<i>Tablo 4.1. Araştırmanın Zamanlanması</i>	138
<i>Tablo 5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	140
<i>Tablo 5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	140
<i>Tablo 5.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	141
<i>Tablo 5.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme Puan (APÇ) Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	141
<i>Tablo 5.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	142
<i>Tablo 5.6. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	142
<i>Tablo 5.7. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	143
<i>Tablo 5.8. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	143
<i>Tablo 5.9. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	144
<i>Tablo 5.10. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması</i>	144
<i>Tablo 5.11. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	145
<i>Tablo 5.12. Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	146

<i>Tablo 5.13. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	147
<i>Tablo 5.14. Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	147
<i>Tablo 5.15. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	148
<i>Tablo 5.16. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	149
<i>Tablo 5.17. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	149
<i>Tablo 5.18. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	150
<i>Tablo 5.19. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	150
<i>Tablo 5.20. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	151
<i>Tablo 5.21. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	152
<i>Tablo 5.22. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	152
<i>Tablo 5.23. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	153
<i>Tablo 5.24. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	153
<i>Tablo 5.25. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	154
<i>Tablo 5.26. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	154

<i>Tablo 5.27. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	155
<i>Tablo 5.28. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	155
<i>Tablo 5.29. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	156
<i>Tablo 5.30. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı (KY) Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	156
<i>Tablo 5.31. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri.....</i>	157
<i>Tablo 5.32. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	157
<i>Tablo 5.33. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	158
<i>Tablo 5.34. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	159
<i>Tablo 5.35. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepisel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	159
<i>Tablo 5.36. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepisel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	160
<i>Tablo 5.37. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	160
<i>Tablo 5.38. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	161
<i>Tablo 5.39. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>	161
<i>Tablo 5.40. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	162

<i>Tablo 5.41. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ile Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	<i>163</i>
<i>Tablo 5.42. Sosyal Problem Çözme Düzeyi Ölçeği Alt Boyutlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeyini Açıklama Gücü.....</i>	<i>164</i>
<i>Tablo 5.43. Probleme Olumlu Yönelme (POY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü.....</i>	<i>165</i>
<i>Tablo 5.44. Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü</i>	<i>165</i>
<i>Tablo 5.45. İçtepisel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü</i>	<i>166</i>
<i>Tablo 5.46. Akılcı Problem Çözme (APÇ) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü.....</i>	<i>167</i>
<i>Tablo 5.47. Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü</i>	<i>167</i>

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Sosyal Problem Çözme Sürecinin Şematik Gösterimi	58
<i>Şekil 2.2.</i> Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Kaynakları	77
<i>Şekil 2.3.</i> Yetkinlik (Öz-Yeterlik), Katılım ve Öğrenmenin Genel Çatısı	88
<i>Şekil 2.4.</i> Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler ve Onların Birbirleriyle İlişkisi	89
<i>Şekil 2.5.</i> Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Beklentisi ve Sağlıklı Davranış Modeli Yaklaşımı	99

GRAFİKLER LİSTESİ

<i>Grafik 4.1.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .	125
<i>Grafik 4.2.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Dağılımı	126
<i>Grafik 4.3.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı	127
<i>Grafik 4.4.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	128
<i>Grafik 4.5.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	129
<i>Grafik 4.6.</i> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	130

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME KAVRAMLARI

Yaşamdaki hızlı değişimler olumlu ve olumsuz yönleriyle çağımız insanını eskiye nazaran daha fazla etkiler duruma gelmiştir. Teknolojik çağın, toplumsal değişime ve gelişime yönelik yarattığı çeşitli sorunlar için gerekli önlemlerin alınması zorunludur. Bununla birlikte insanın fiziksel ve sosyal çevredeki değişimlere ve gelişmelere uyum gücünü artırıcı, problem çözmesini kolaylaştırıcı önlemlerin alınması gerekmektedir. Çağımız insanının karşılaştığı problemlerin çeşitliliği ve karmaşıklığı, insanların problem çözebilmede yeterli bakış açısına sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002).

Her insan hayatı boyunca sürekli olarak değişik problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bir başka deyişle insanın hayatı çözülmesi gereken değişik biçim ve yapıda problemlerle doludur. Aslında insanın hayatı problemler ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Problem çözme günümüzde insan faktörü ile ilgili her alanda öneme sahiptir ve giderek artan bir biçimde yaşam sürekli bir problem çözme becerisini gerektirir (Kilit, 2008).

Problem kavramı, günlük yaşantımızda sık kullandığımız kavramlardan birisidir. Özellikle sosyal yaşantıda karşılaşılan güçlükler, 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 çözümü olarak belirtiriz (Karakuş, 2006).

Temeli Latincedeki *“Problema”* kelimesine dayanan problem kavramı karmaşık, sıkıntılı, istenmeyen ve yaşamsal süreçlerde çok sık karşılaşılan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991).

Aksoy (2003), problemi Şu Şekilde tanımlamaktadır: Bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engele “*problem*” denir. Bir kimse ne zaman belli bir amaç veya anlayışa erişmek için çaba harcarken bazı engellerle karşılaşılıyor ise onun için bir problem var demektir.

Psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan problem çözüme kavramının çok değişik tanımları yapılmıştır. Problem çözüme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir ve bilginin yanı sıra yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden yararlanmayı gerektirmektedir (Açıkgöz, Tetik ve Yalçın, 2010). Bingham (1998) problem çözmeyi belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren süreçler bütünü olarak görmektedir. Morgan (1999) ise karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımladığı problem çözmeyi, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiğı bir süreç şeklinde açıklamaktadır. Problem çözüme, herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiğı bilişsel davranışsal bir süreçtir (Kalaycı, 2001). Heppner (1982) problem çözmeyi problemlerle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır (Katkat ve Mızrak, 2003).

Deniz’e (2004) göre problem çözüme süreci;

1. Kişinin çok sayıda alternatifleri belirlediğı,
2. Değerlendirdiğı,
3. Bu alternatiflerden birisini uygulamak için seçtiğı aşamalar bütünü şeklinde tanımlanabilir.

İnsanların enerjilerinin ve zamanlarının çoğu problem çözüme ve karar verme süreçlerine gider. Sıklıkla bu iki süreç aynı anlamı içerebilmektedir (Korkut, 2002).

Ruh sağlığı ile ilgili birçok araştırma yapan D’Zurilla ve Goldfield (1971), Coldwin (1967), Johada (1958), Spivack, Platt ve Shure (1976) insanlardaki etkili problem çözüme becerisinin rolü üzerinde durmuşlar ve problem çözüme becerisi ile

sağlıklı insan davranışları arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir (Akt.: Basmacı, 1998).

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).

İnsanoğlu sürekli olarak çevresine uyum sağlama çabası içinde olan bir varlıktır. Bu uyum sağlama çabası birey doğduğu andan itibaren başlar ve süreklilik arz eder. İnsanlarla sürekli iletişim hâlinde olma zaman zaman bazı kişilerarası problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan kişilerarası ilişkilerde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesinde de ne gibi yollar izleneceği ve nelere önem verilmesi gerektiği oldukça önemlidir (Terzi, 2003).

Chan (2001), problem çözme eğitiminin özellikle bireyin problem çözmede yetkinlik (öz-yeterlik) bilincini desteklemeyi amaçlayan, bireyin uyumsal davranışlarını ve sonuç olarak psikolojik rahatsızlıklarını önleyen ve azaltan ümit verici bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Yıldız ve Güven, 2009).

Gelişen ve hızla değişen toplum yapısı içinde yaşamın hemen her alanında problemlerle sürekli karşılaşan insan için problem çözme becerisi oldukça önemlidir. Bu konuda birey ne kadar becerikli olursa, bireyin çevreyi algılama biçimi ve davranışları o kadar dengeli ve sağlıklı olur (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

Her gün basit veya karmaşık pek çok problemle karşı karşıya kalan insanoğlu, bazı problemlerine farkında olmadan çözümler üretmekte, bazıları üzerinde uzun uzun düşünmekte veya sürüklenip gitmekte ve bazı durumların ise problem olduğunun farkına dahi varamamaktadır. Hâlbuki problem çözme, genellikle bireyin problemini ve çözümünü değerlendirirken çoklu perspektiflerin

ve düşüncelerin doğruluğu üzerinde düşünmesini gerektiren eğitsel bir süreçtir. Dolayısıyla problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007).

1.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

Sosyal problem çözme becerileri, alan yazında kişilerarası sorun çözme becerileri ya da sosyal sorun çözme becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri, öğrencilerin daha iyi sosyal ilişkiler kurmaları ve karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri için gerekli olan sosyal gelişim alanlarından biridir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010).

D’Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme bilinçli, rasyonel, etkili ve amaçlı bir başa çıkma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yaban ve Yükselen, 2007).

Çam ve Tümkaya (2006), sosyal problem çözmeyi şu şekilde tanımlamıştır: ***“Kişinin gerçek yaşamında her gün karşı karşıya kaldığı problemlerini çözmede kullandığı etkili başa çıkma yollarını keşfetmesi ve etkili bilişsel davranış süreçlerini üretmesidir.”***

Önemli bir yaşam becerisi olan sosyal problem çözme, en güçlü bireysel farklılık değişkenlerindedir. Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı ve o an etkili bir tepki vermenin olanaklı olmadığı problem durumlarında kullanılan bir başa çıkma yöntemi olan problem çözme, bireyin kendisinin yönettiği ve yön verdiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Sosyal sıfatı sosyal problem çözme sürecinin her hangi bir kısmı ve problem türü ile kısıtlamayı kast etmemektedir. Sosyal ifadesi sadece bir bireyin gerçek hayata adapte olmasını etkileyen problem çözme ile ilgilenildiğinin altını çizmek

için kullanılmıştır. Bundan dolayı sosyal problem çözme çalışması bireyin kişisel problemlerini (duygusal, davranışsal, bilişsel ve sağlık problemleri), aile problemleri (örneğin; evlilik çatışmaları, aile problemleri) ve bunun yanında daha geniş olarak sosyal problemlerini (örneğin; suç, ırksal ayırım) içeren ve kişinin işlevlerini etkileyen her türlü problemle ilgilidir (Arslan, 2009).

Sosyal 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 öneminin fark etmelerinin sağlanması gerekmektedir. Aile ve aile çevresi ile başlayan sosyalleşme süreci çocuğun okula başlaması ile hızlanmaktadır. Bu nedenle sosyal 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 (2002), problem çözmeyi bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan olmak üzere üç bölüm altında incelemiş ve benzer problem durumlarında başka kişilerin neler yaptığını öğrenmek, uzman görüşü almak veya yazılı kaynaklara başvurmak gibi sosyal eylemleri problem çözümlerinin sosyal boyutunda incelemiştir.

Sosyal öğrenme açısından sosyal problem çözme kavramı ele alınacak olursa, sosyal problem çözümlerinin kendini yönetme süreci olduğu vurgulanmaktadır. Ruh sağlığı açısından sosyal problem çözmeye bakılacak olursa, burada da etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan başa çıkma stratejilerinin elde edilmesinin sağlandığı süreç sosyal problem çözme süreci olarak ele alınmaktadır.

Sosyal problemlerin çözümünde rol oynayan en önemli faktör, ahlâki duyguların gelişimidir. Bunlar ise empati, suçluluk duygusu, utanma duygusu ve vicdanın gelişimidir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1997).

Sosyal problem çözme becerisi tek birimlik yapı olmayıp birbiriyle ilişkili olan, ancak birbirinden farklı unsurlardan oluşan çok boyutlu bir yapıdır (Gelbal ve Duyan, 2008).

Sosyal problem çözme modeline göre sosyal problem çözme, problem yönelimi ve problem çözme becerileri olmak üzere iki ana unsurdan oluşan karmaşık, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlem olarak tanımlanmaktadır. Problem yönelimi, bireyin metakognitif işlemini içerir, günlük yaşamda karşılaştığı problemlere ve problemleri çözme becerisine (genelleştirilmiş bilişsel değerlendirme, nedensel yüklemeler, kendine yeterlik beklentileri ve sonuç beklentileri) ilişkin farkındalığını ve ona attığı değeri yansıtır. Duyuşlarla birlikte, davranışsal yaklaşma ve uzaklaşma eğilimleri onlara eşlik eder; bu genelleştirilmiş inançlar ve beklentiler yeni problem durumlarının özgül olarak algılanmasını ve değerlendirmesini etkileyebilir. Bunlara ek olarak bu durumlarda problem çözme performansı olasılığını ve etkililiğini etkileyebilir. Problem yönelimi bileşeninin kapsamadığı şey, bireyin belirli problem çözme durumlarında problem çözme etkililiğini artıran özgül problem çözme becerileri ve yetenekleridir (Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1995; Akt.: Gelbal ve Duyan, 2008).

Webster ve Stratton (2006), sosyal problem çözme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğinden söz etmektedirler. Çeşitli yazarlar farklı yaklaşımlar önerse de bireyin problem çözme becerisi temel olarak şu adımları içermektedir:

1. Problemim ne? (Problemi tanımlama ve duyguları içerir).
2. Çözüm ne? Daha fazla çözümler ne? (Beyin fırtınası çözümleri).
3. Sonuçlar ne? Gelecekte ne olacak?
4. En iyi çözüm veya seçim ne? (Çözümlerin sonuçları güvenli, adil, iyi duygular ve iyi seçim terimleri ile değerlendirme)
5. Planı kullanabilir miyim? (Uygulama)
6. Nasıl yaptım? (Sonuçları değerlendirme ve çabaları destekleme) (Akt.: Dereli, 2008).

1.3. YETKİNLİK (ÖZ-YETERLİK) VE SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK)¹

Senemoğlu (1998) sosyal yetkinliği (sosyal öz-yeterliği), gerekli etkinlikleri düzenleyerek belirli bir işi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine ilişkin kişinin kendi yargısı olarak tanımlarken, Akkök de (1999) sosyal yetkinliği (sosyal öz-yeterliği); kişilerarası ilişkilerde bireysel beceriye dayanarak ortaya konmuş çalışmaya ilişkin kişinin öz beklentisi olarak tanımlamıştır (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009). Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi bireye sosyal ilişkilerinde kendisini başarılı olarak değerlendirebilmesine yardım eden önemli bir faktördür (Bilgin, 1999). Bandura'ya göre yetkinlik (öz-yeterlik), bireyin kapasitesini etkili bir şekilde kullanabilmesidir ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) yetkinliğin (öz-yeterliğin) önemli bir boyutudur (Bandura, 1993).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında merkezi bir öneme sahip kavramlarından birisidir ve *“bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inancı”* olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997a).

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler, aynı zamanda yetkinlik (öz-yeterlik) kavramına da açıklık getirmektedir. Buradan yola çıkılarak, insanların kendi kapasiteleri hakkında düşünme ve kendileri ile ilgili olumlu veya olumsuz bir yargıda bulunma davranışlarının, sosyal öğrenme kuramı ve yetkinlik (öz-yeterlik) algılarının temelini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bandura'ya (1997) göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarına sahip bireyler de belli

¹ Bu tez çalışmasında *“Öz-Yeterlik”* kavramı *“Yetkinlik”* kavramı ile; *“Sosyal Öz-Yeterlik”* kavramı ise *“Sosyal Yetkinlik”* kavramı ile aynı anlamda kullanılmıştır.

görevleri yerine getirme aşamasında güçlü yetkinlik (öz-yeterlik) inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar (Gökçakan, 2008).

Connoly (1989) ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancını; sosyal atılganlık, genel ilişkilerde başarılı performanslar sergileme, bir gruba veya faaliyete katılma, dostane tavır gösterme ve kişilerarası ilişkilerde yardım alışverişinde bulunabilme becerileri olarak tanımlamıştır.

Pajares ve Schunk'a (2001) göre, yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) inançları çocuk ve ergenlerin kendilerine olan güvenlerini arttırmalarında, daha uzun süre çaba göstermelerinde ve bunun sonucu olarak okulda başarılı olmalarında onlara yardımcı olmaktadır. Bu durumda, özellikle akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının yüksek seviyede olmasının, ergenlik dönemindeki bireylerin tüm gelişim alanları ve psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir yere sahip olduğu yargısı ortaya çıkmaktadır.

Yetkinliğin (öz-yeterliğin) tanımlanan üç boyutu vardır: **Büyüklik**, **güç** ve **genellik** (Gist, 1987; Akt.: Appelbaum ve Hare, 1996). Büyüklik, kişinin başarabileceği bir işin zorluk derecesine; güç, bir işin başarılabilmesine olan inanç derecesine; genellik ise yetkinlik (öz-yeterlik) yargısının farklı durumlara uygulanma durumlarına karşılık gelir. Yetkinlik (öz-yeterlik) yargılarının büyüklik ve gücü, yetkinlik (öz-yeterlik) ölçülerinin temelidir. Genel olarak, kişiden bir işi başarıp başaramayacağını "**evet**" ya da "**hayır**" şeklinde belirtmesi ve bu işi başarabileceği konusunda kendisine ne kadar güvendiğini belirtmesi istenir. Büyüklik, "**evet**" cevaplarının; güç ise "**güvenirlilik**" cevaplarının birleştirilmesiyle belirlenir (Gist, 1989; Akt.: Appelbaum ve Hare, 1996). Yetkinliğin (öz-yeterliğin) üçüncü boyutu olan genelliğin de ölçülmediğini belirtmek gerekir (Appelbaum ve Hare, 1996).

Yetkinlik (öz-yeterlik) alanında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok fobi, kaygı, depresyon, stres, sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Yetkinlik (öz-yeterlik) alanında daha sonra yapılan çalışmalarda

öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin yetkinlik (öz-yeterlik) inançları, bu inançların davranışa etkileri ve bu kavramlarla ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir alan yazınının oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2006).

Pajares (1997), yetkinlik (öz-yeterlik) inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan araştırmaları üç kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler; (1) yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri, (2) yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının öğrenim görülen alanın seçimi ve meslek tercihlerine etkileri ve (3) öğretmenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiler olarak açıklanmaktadır (Çapri ve Kan, 2007).

Bandura (1994), bireylerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir. Yaşanan başarılı deneyimler kişinin kendisiyle ilgili güçlü inançlar geliştirmesini sağlar. Eğer birey önceden bir yeterlik duygusu oluşturmuşsa, başarısızlıklar bu inancı sarsar, ancak mücadele duygusunu yok edemez. Birey yeniden başarılı olma çabasını kendinde bulabilir (Tekin ve Üstün, 2009).

Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ile özgüven (self-confidence) ve yetenek algısı (perceived competence) kavramları farklı kavramlardır. Özgüven ya da yetenek algısı kişinin sahip olduğu potansiyelin farkında olmasıyla ilgilidir. Yetkinlik (öz-yeterlik) ise kişinin bu potansiyeli performansa/davranışa dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile ilgili bir kavramdır. Hiç kuşkusuz birey yetenekli olduğunu düşündüğü ölçüde ya da bir işi gerçekleştirmek için kendine güven duyduğu ölçüde yeterli olacağını da düşünebilir. Ancak, aralarında pozitif bir ilişki olduğu düşünülen bu kavramların farklı anlamlara geldiği unutulmamalıdır (Bayraktar ve İpek, 2009).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı genellikle, bireylerin belli bir konu ile ilgili olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Kear, 2000; Akt.: Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı olumlu olan bireyler, işlerinde daha başarılı olmakta, karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak yapılacak eylemleri başarılı bir şekilde organize etmektedir. Bu inancın olumsuz olması ise, başarısızlık oranını artırmakta ve benzer şekilde başarısızlık kaygısını yükseltmektedir (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Bandura'ya (1995) göre, yetkinlik (öz-yeterlik) bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki bunlar bireyin sahip olduğu yetkinliğiyle (öz-yeterliğiyle) ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar, sonuç ve yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisidir (Akt.: Ekici, 2008).

Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Dolayısıyla yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi düşük olan bir bireyin başarı düzeyinin yüksek olması beklenilmemelidir iken, aynı şekilde yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi yüksek olan bir bireyin de başarı düzeyinin düşük olacağı düşünülmemelidir (Berkant ve Ekici, 2007).

Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düşük olan bireyler, küçük bir problem karşısında büyük çıkmazlar yaşarken, yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi inancına sahip bireyler, problemlerine rağmen dayanıklılık gösterme eğilimine sahiptirler. Bu durumda yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin derecesi **“bireylerin kendilerini özel bir etkinliği gerçekleştirmede ve karşılarına çıkan problemleri çözebilmede yeterli görme düzeyleri”** olarak açıklanabilir (Bandura, 1977).

Yetkinlik (öz-yeterlik) algısı yüksek olan birey, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı düşük olan bireye göre, bir işin üstesinden gelme konusunda kendine daha çok güvenmektedir. Bandura'ya göre, aynı yetenek ve bilgiye sahip olan bireylerin

davranışlarının farklılık göstermesinin temelinde yatan faktör yetkinlik (öz-yeterlik) algısındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (Altun, 2005).

Gresham'a (1984) göre, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin en önemli boyutlarından biri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisidir ve bu, bireylerin toplumsal davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir değişkendir. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) veya çevre üzerinde etkili olma duygusu insan davranışının önemli güdüleyicilerindendir (Çelikkaleli, 2004).

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi **“kişilerarası ilişkilerde bireysel beceriye bağlı olarak gösterilen performans hakkında bireyin kendilik beklentisi”** olarak tanımlanabilir ve bireyin kendisini kişilerarası ilişkilerde başarılı olarak görmesine yardımcı olur (Bandura, 1977). Yüksek sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi olan bireyler; sosyal atılganlık, genel ilişkilerde yüksek performans, bir grup ya da toplumsal faaliyete katılma, dostane tutum ve insanlardan yardım alıp-verme becerilerini gösterebilmektedirler (Connolly, 1989).

Bireylerin ruhsal açıdan sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, geleceğe ümitle bakabilmesi bireylerin sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin iyi olmasıyla ilgilidir. Yükseköğretime yeni adım atan ve yükseköğretimden mezun olabilecek düzeyde olan öğrencilerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile sosyal problem çözme düzeylerine üniversite ortamının nasıl etki ettiği ve sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) sosyal problem çözme üzerinde bir etkisinin olup olmadığı şu ana kadar yapılan bilimsel çalışmaların konuları arasında yer almamıştır. Dolayısıyla bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu varsayımından yola çıkılarak yapılan bu tez çalışmasının alanda çalışan diğer araştırmacılara yol gösterici bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin; sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik), sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine anlamlı bir şekilde farklılaşp

farklılaşmadığını incelemektir.. Aynı zamanda sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) puanlarının sosyal problem çözme puanlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek de araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sosyal problem çözme olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu bağımlı değişkenin üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılan ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenen değişkenler ise üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri (birinci ve dördüncü sınıf), anne ve babalarının eğitim durumudur.

1.5. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1.5.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.1.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.1.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.1.3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.1.4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.1.5. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2.1. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2.2. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2.3. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2.4. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.2.5. Sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3. Yaş değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3.1. Yaş değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3.2. Yaş değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3.3. Yaş değişkenine göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3.4. Yaş değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.3.5. Yaş değişkenine göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY)) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4.1. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu (POY) yönelme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4.2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4.3. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4.4. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.4.5. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY)) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5.1. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5.2. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5.3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5.4. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.5.5. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.6. Öğrencilerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE)'leri ile sosyal problem çözme becerileri (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY)) arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

1.5.7. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.7.1. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.7.2. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.7.3. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.7.4. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5.7.5. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) değişkenine göre öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.6. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

Bu araştırmanın yukarıda belirtilen temel amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırma süresince sonuçları elde edilmeye çalışılan denenceler aşağıda sıralanmıştır:

1.6.1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmayacak, bu puan ortalamaları her iki cinsiyette de aynı olacaktır.

1.6.2. Üniversite öğrencilerinin buldukları sınıf düzeylerine (birinci veya dördüncü sınıf) göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmayacak, bu puan ortalamaları birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde aynı olacaktır.

1.6.3. Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

1.6.4. Üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

1.6.5. Üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre sosyal problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

1.6.6. Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) puanları ile sosyal problem çözme puanları (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY)) arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

1.6.7. Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme toplam puanları ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

1.6.8. Alan yazındaki kuramsal düşüncelere ek olarak öğretim üyeleri, alanda çalışan uzmanlar ve doktora öğrencilerinin görüşlerine araştırma süresince başvurulmuştur.

1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Hızla gelişen dünyada, insanların üstesinden gelmek zorunda olduğu problemler de kuşkusuz artmaktadır. Bilim ve teknolojinin insanoğluna sağladığı kolaylıklar, aynı zamanda insanoğlunun üstesinden gelmek zorunda kalacağı birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir. Günümüz insanlarına genel olarak bakılacak olursa, çağımız insanların büyük çoğunluğunun sosyal yaşamında karşılaştığı problemlerin daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkacaktır. Gerek medya gerekse basında karşılaştığımız haberler bu sonucu teyit eder niteliktedir.

Gresham'a göre yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin en önemli boyutlarından biri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisidir ve bu, bireylerin toplumsal davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir değişkendir. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) veya çevre üzerinde etkili olma duygusu insan davranışının önemli güdüleyicilerindedir (Gresham, 1984; Akt.: Çelikkaleli, 2004).

Ülkemizde üniversite eğitimi saygınlık ve üstünlük olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla toplum (sosyal çevre) diğer bireylere kıyasla üniversite eğitimi alan bireylerden daha üst düzey beceri ve davranışlar beklemektedir. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ve sosyal problem çözme becerisi de sözü edilen bu beceriler arasında sayılabilir.

İlk kez 1977 yılında Albert Bandura tarafından ortaya atılan yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı bir şekilde yapma gücüne ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997a).

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi inancı, bireyin sosyal davranışları hakkında bilgi sahibi olma, davranışlarının etkili olacağına güvenme ve sosyal yetkin davranışların başkaları tarafından desteklenmesinden oluşmaktadır. Bu inancın gelişmesinde, bireyin yetkin davranışlarda bulunması ve bu davranışların diğer bireyler tarafından yetkin bir davranış olduğunun bireye dönüt olarak sunulması gerekmektedir (Bandura, 1997a).

Üniversite eğitimine yeni adım atan bireyler için üniversite yaşamı farklı bir çevreye adım atmak anlamına gelmektedir. Çoğunlukla ailelerinden ve şu ana dek yaşadıkları sosyal çevreden ayrılmak ve yaşamlarını farklı bir çevrede sürdürmek durumunda kalan bu bireyler üniversitede eğitim gördükleri zaman zarfında bir bakıma kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmekte ve hayatlarını bu şekilde organize etmeye çalışmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında üniversite yaşamı, bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi inancının gelişmesinde önemli kilometre taşlarından biri olarak kabul edilebilir.

D’Zurilla ve Nezu, sosyal problem çözme becerisini **“bir kişinin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri tanıması, etkili çözüm yollarını bulması veya uyum sağlamasında kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler”** olarak tanımlamıştır (Arslan, 2009). Üniversite yaşamına yeni adım atmış bireyler aynı zamanda farklı sosyal çevreye de adım atmış olmaktadır. Kuşkusuz bu durum, bir takım adaptasyon sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlara bireylerin etkili çözümler bulabilmesi, aynı zamanda üniversite yaşamlarını hem akademik hem de psikolojik yönden olumlu şekilde sürdürebilmeleri için oldukça önemlidir. Bu da bireyin sosyal problem çözme becerisine bağlıdır.

Bireylerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentilerinin, sosyal problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı denencesiyle hazırlanmaya başlanan bu çalışmanın sonuçları da bu denenceyi destekler niteliktedir.

Bireyler yaşamlarının her dönemlerinde bir takım problemlerle karşılaşabilirler. Bireylerin ruh sağlıklarının pozitif yönde olması, karşılaşılan bu

problemlerin giderilmesine bağlıdır. Bu anlamda düşünülecek olunursa, hayat *“problem çözme sanatı”* olarak tanımlanabilir.

Chan (2001), problem çözme eğitiminin özellikle bireyin problem çözmede yetkinlik (öz-yeterlik) bilincini desteklemeyi amaçlayan, bireyin uyumsal davranışlarını ve sonuç olarak psikolojik rahatsızlıklarını önleyen ve azaltan ümit verici bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Akt.: Yıldız ve Güven, 2009). Bu açıdan bakıldığında yetkinliğin (öz-yeterliğin) problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması bireylerin psikolojik sağlıklarının geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel amacı, bireyin kendi potansiyellerinin farkına varmasını sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2006). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ve sosyal problem çözme kavramlarının tanımlarından yola çıkılarak adı geçen bu kavramların da bireylerin kendi potansiyellerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek veriler ışığında sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) sosyal problem çözme üzerinde ne tür bir etkisi olduğunun ortaya çıkarılması, psikolojik danışma ve rehberlik bilim dalının temel amacına hizmet etmesi ve yükseköğrenim aşamasında bireylere sunulan rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi çalışmalarına olumlu katkı sağlaması açısından son derece önemli görülmektedir.

1.8. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1.8.1. Bu tez çalışmasının örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlikleri (sosyal öz-yeterlikleri) ile sosyal problem çözme düzeylerini belirleyen ölçeklerin maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.8.2. Bu tez çalışmasında kullanılan “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*” (*SPÇE*) nin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerini, “*Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” (*SÖZYE*)nin ise üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerini ölçebilir nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.8.3. Bu tez çalışmasından elde edilen sonuçların üniversite eğitimi alan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genellenebileceği varsayılmıştır.

1.9. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları bu kısımda verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir:

1.9.1. Araştırmada incelenecek “*Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik Düzeyi)*” Smith-Betz (2000) tarafından geliştirilen, Özbay ve Palancı (2001) tarafından Türkçe adaptasyon çalışması gerçekleştirilen ve Palancı (2004) tarafından son şekli verilen “*Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” (*SÖZYE*)’nin ölçtüğü kapsamla sınırlıdır.

1.9.2. Araştırmada incelenecek “*Sosyal Problem Çözme Düzeyi*” D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen, Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1995) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Dora (2003) tarafından Türkçe adaptasyon çalışması gerçekleştirilen “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*” (*SPÇE*)nin ölçtüğü kapsamla sınırlıdır.

1.9.3. Bu araştırmanın sonuçları araştırmanın örnekleminde yer alan üniversite öğrencileriyle benzer nitelikleri taşıyan bireylere genellenebilir.

1.10. TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları bu kısımda verilmiştir:

1.10.1. Problem: Bireyi fiziksel ya da dūřünsel yōnden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çōzüm yolu olasılıđı gōrūlen her durum bir problemdir (Karasar, 1986).

1.10.2. Problem Çōzme: Karřılařılan engeli ařmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999). Belli bir amaca ulařmak için karřılařılan gūlūkleri ortadan kaldırmaya yōnelik biliřsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir sūretir (Ođuzkan, 1989).

1.10.3. Sosyal Problem Çōzme: Kiřinin gūnlūk yařamda karřılařtıđı sorunlu durumlarda etkili bařa çıkma yolunu bulmak için giriřtiđi ve ūrettiđi biliřsel, duyuřsal ve davranıřsal sūretir (D’Zurilla ve Nezu, 1990).

1.10.4. Yetkinlik (Öz-Yeterlik): Bireylerin belli bir performansı gōstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1997a).

1.10.5. Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik): Bireylerin kişilerarası ilişkilerinde kendini yeterli tepkiler gōsterebilecek biri olarak algılamasıdır (Bandura, 1997a).

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde *Problem*, *Çözüm*, *Problem Çözme*, *Sosyal Problem Çözme*, *Yetkinlik (Öz-Yeterlik)* ve *Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik)* ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. PROBLEM, ÇÖZÜM, PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME

2.1.1. Problem

Teknolojinin hızla ilerlemesiyle değişen ve gelişen dünya şartlarında ülkeler ve insanlar bir takım problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Problem sözcüğü Grekçe “*Problema*” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük ise “*Proballo*” (öne çıkan engel) sözcüğünden türetilmiştir (Keleş, 2000). Türkçede “*sorun*” olarak da ifade edilen “*problem*” temel anlam olarak bireyi rahatsız eden bir durumdur (Ferah, 2000). Problem kelimesi karmaşık, sıkıntılı ve istenmeyen durumları ifade eden bir kavram olarak yaşamsal süreçlerde sıklıkla karşılaşılan durumları ifade etmektedir (Açıkgöz, Tetik ve Yalçın, 2010).

Arapçada ise problem, “*mesele*” olarak kullanılmıştır. Eğitimle ilgili alan yazınlarında genellikle problem terimi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Heppner ve Krouskopf (1987), problem kavramının kapsamının çok geniş olduğundan söz etmişlerdir. Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması kendisi açısından bir problem teşkil ettiği gibi bir bilim adamı için hali hazırda bulunan ve araştırılacak olan konular, gelecek için yapılacak birçok buluş birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir.

Bingham (1998), problemi şu şekilde tanımlar: Bir kimsenin istenen hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir.

Dewey problemi, “*İnsan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey*” olarak tanımlamaktadır (Baykul ve Aşkar, 1987).

Ünüvar (2003) ise problemi şu şekilde tanımlamıştır: “*Bireyin bir hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur.*”

Yavuzer (1989) problemi, bir kimsenin hedefe ulaşmada topladığı mevcut güçlerinin karşısındaki engellenme sonucu yaşanan çatışma durumu olarak tanımlar.

Stevens (1998), bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında karşılaşılan engelleri ya da zorlukları *problem* olarak tanımlamıştır.

Kreeland (2000) ise problemi, olan ile olması gereken arasındaki fark olarak tanımlamıştır (Akt.: Kalaycı, 2001).

John Adair (2000) problemi “*problem sizin önünüze atılmış ve sizi engelleyen bir durumdur*” biçiminde tanımlamaktadır. Adair problem için oldukça ilginç bir açıklama daha yapmıştır. Problemlerin birçoğunda çözümün tüm elemanlarının bulunduğu, tek yapılması gerekenin orada duranları yeniden düzenlemek olduğunu belirtmiştir (Aksoy, 2003).

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 (Kalaycı, 2001).

D’Zurilla ve Nezu’ya göre bir durumun ya da olayın kişi için “*problem niteliği*” kazanması, kişiyi rahatsız etmesi, problem olarak algılanması ve hedefe ulaşmada engel teşkil etmesiyle olmaktadır. Problem durumu ise, yaşamda karşılaşılan, etkili veya uyum sağlayıcı bir tepki gerektiren fakat gösterilmesi

gereken veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin açık ve net olarak belli olmaması durumudur (D’Zurilla ve Nezu, 1990).

Problem bireyin ihtiyaçlarını karşılaması esnasında önüne çıkan engeller olarak tanımlanabilir. Problemler kaynaklarına göre çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir. Kişisel olduğu gibi toplumsal da olabilir. Birey problemlerini çözmeden sağlıklı bir yaşam sürdüremez. Önemli olan, problemlerin en kısa sürede ve en etkili biçimde nasıl çözüleceğidir (Başaran, 1994).

Problemler, bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine engel olan türde ağır ve karmaşık olabildikleri gibi bireylerin yaşantılarını çok fazla etkilemeyecek kadar basit de olabilir (Karabulut ve Kuru, 2009).

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).

Her çeşit problemde üç temel özellik bulunur:

1. Bireyin zihninde belirlediği bir hedefi vardır.
2. Bireyin bu hedefe ulaşmasında önüne çeşitli engeller çıkar.
3. Birey kendisini hedefine ulaşmaya teşvik eden içsel bir hoşnutsuzluk duyar (Bingham, 1998).

Problem denildiğinde aklımıza yalnız matematiksel anlamdaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemlerin çözümlerini gerektirir. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Örneğin sinemaya gitmek istiyorsunuz, ancak şu anda yanınızdaki para

sizin sinema bileti almanız için yeterli değil. Bu örnekte amaç sinemaya gitmek, engel paranızın yeterli olmayışıdır (Cüceloğlu, 1993).

Problemler yapıları bakımından iki ana tipe bölünebilir: (a) Matematik problemleri, bulmacalar gibi oldukça iyi yapılandırılmış problemler, (b) Gerçek yaşamda sıklıkla karşılaşılan ters yapılandırılmış problemler.

İyi yapılandırılmış ve ters yapılandırılmış problemler arasında kesin bir sınır olmamakla beraber, aralarında bir süreklilik bulunmaktadır. Buna rağmen bazı ayırt edici farklılıklar bulunmaktadır. İyi yapılandırılmış problemler, bireylerin problemin çözüme ulaşması için gerekli olan bütün bilgiler sağlandığında ve problemler çözüldüğünde incelenebilecek belirli kriterlere sahiptir. Bu problemler bazı kuralları gerektirir ve tek bir doğru cevapla çözümler (Eroğlu, 2001).

Ters yapılandırılmış problemler, belirli bir kriter içermezler ve bu problemlerin tek bir çözümü olması zorunlu değildir. Bu problemleri çözmek için yalnız bir yol vardır düşüncesiyle çözmeye kalkmak etkili bir çözüme engel olmaktadır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemler genelde ters yapılandırılmış problemler sınıfına girmektedir. Bu türden problemlerle karşılaşıldığı zaman olgular, beceriler, değerler, tutumlar, ihtiyaçlar araştırılmalı, belli bir zaman içinde özel duruma uygun düşen bir seçim yapılmalıdır. Bu seçim, gelişigüzel bir karar vermekten çok, içinde bulunulan durumun özelliklerini kavramaya dayanan, dikkatle hesaplanmış bir seçme olmalıdır. Bunun haricinde, karar verilen çözüm şeklinin deneme niteliğinde olduğu da kabul edilmelidir (Bingham, 1998; Eroğlu, 2001).

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).

Sonuç olarak; problem kavramının temelinde var olan dengenin bozulması yatar. Aynı zamanda problem, birey veya grup için çözülmesi gereken bir zorluğu içerdiği için bazen zihinsel potansiyeli, yaratıcılığı, azmi ortaya çıkarmak için bir fırsat haline dönüşebilir ve kişiden kişiye değişik şekillerde algılanabilir (Sonmaz, 2002).

2.1.2. Çözüm

Bu çalışmada çok sıklıkla adı geçen çözüm kavramını, D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) şu şekilde açıklamışlardır: Çözüm, belli bir problem (sorun) durumuna uygulandığında problem çözme sürecinin bir ürünü veya sonucu olan bir duruma özgü baş etme cevabı veya cevap kalıplarıdır (bu kalıplar bilişsel veya davranışsal olabilir). Etkili ve sonuca götüren bir çözüm, pozitif sonuçları artıran, negatif sonuçları azaltıp problem çözme sürecinin amacına uygun olarak sonuca ulaştıran bir niteliktedir (örneğin, durumu daha iyi hale getirmek veya oluşan duygusal acıyı azaltmak). İlgili çözümler kişisel, sosyal ve aynı zamanda kısa ve uzun vadeli çözümleri de içerir. Sosyal bir probleme özgü bir referans, etkili bir çözüm, çatışmayı çözen veya bütün tarafları tatmin eden bir sonuç sağlayabilen nitelikte olmalıdır. Bu sonuç bütün tarafların mutluluğunu, ilgisini uzlaştıran ortak bir kararı ve fikri veya bir uzlaşmayı içerebilir (Hamarta, 2007).

2.1.3. Problem Çözme

Problem çözme, bilişsel, davranışsal, duyuşsal birçok etkinliğin iç içe olduğu karmaşık bir gelişim sürecidir. Problemlerin tümü aynı zorluk ve karmaşıklıkta olmadığı için çözüm süreci de farklılık gösterir. Deneme/yanılma, bilimsel yaklaşım, geçmiş deneyimlerden yararlanma gibi yollar ile çözüme gidilebilir (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

Aslında başlangıcından bugüne değin danışma psikolojisi, klinik psikoloji ve çocuk yetiştirme eğitimi alanında problem çözme kavramı sıklıkla araştırılmıştır. Literatür incelendiğinde, problem çözme kavramına ilişkin kişisel problem çözme ya da problem çözme beceri algısı (Heppner ve Peterson, 1982), sosyal problem çözme (D’Zurilla ve Nezu, 1982), kişilerarası bilişsel problem çözme (Spivack ve arkadaşları, 1976; Spivack ve Shure, 1974), başa çıkma (Coyne ve Lazarus, 1981) gibi farklı tanımlamaların yer aldığı dikkati çekmektedir (Çekici, 2009).

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 konudur (Ağır, 2007).

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 tarafından eğitimde kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir. Dewey’in 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 çözme kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. D’Zurilla ve Nezu’ya (2001) göre problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle başa çıkmanın etkili yollarını bulmayı içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir. Bir başka tanıma göre ise problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit bir biçimde

uygulanmasının ötesine gidilerek, yeni çözüm yolları bulabilmektir (Korkut, 2002).

Gerek günlük yaşantılarından, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan bütün problemlerin etkili bir biçimde çözülebilmesi için, kişinin uygun problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Taylan, 1990).

Problem çözme genellikle bir sorunun cevabını planlama, güç bir görevi başarmayı sağlayacak durum ya da karşılık sunma, bir olanak önerme veya ilgi göstermedir (Aslan, 2002).

Problem çözme becerisi, toplumda yaşayan herkesin sahip olması gereken önemli bir beceri olmakla birlikte, bazı meslek alanlarındaki bireyler için, özellikle de insana yardım mesleklerinde çalışan bireyler için daha önemli görülmektedir (Hamamcı ve Çoban, 2009). Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

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 Öğülmüş, 2010).

Problem çözme, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda etkili başa çıkma yolunu bulabilmek için geliştirdiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (D'Zurilla ve Nezu, 1990). Problem çözme becerisi, yaşamın tümünde etkili olan ve basitten karmaşığa 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). Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresi ile baş etme sürecinde en belirleyici rollerden biri olarak sayılabilir.

Çünkü birey çevresiyle ve problemlerle kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bu süreçte, bireyin yaşantısında karşılaştığı problemlerle baş edebilmek için hangi stratejiyi deneyeceğine bireysel özelliklerine uygun olarak karar vermektedir. Bu süreçte bireysel özelliklerden, **“kişilik yapısı”** önemli etkiye sahiptir (Ferah, 2000). Problem çözme becerisi, insan yaşamının tümünde etkili olan ve basitten karmaşığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlar, bazen basit eylemlerle, bazen oldukça yoğun bir düşünme ile bazense sahip oldukları yeteneklerle çözülebilir (Gülşen, 2008).

Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir düşünce sürecidir. Problem çözmeyi öğrenme, problemi tanımayı öğrendikten sonra sonuçlanır. Kattering’in de ifade ettiği gibi **“iyi tanımlanmış bir problemin yarısı çözülmüştür”** (Dinçer, 1995).

Problemleri çözerken insanlar genellikle içgüdülerden yararlanma, deneme yanılma, başkalarının yaşantılarından yararlanma ve uslamlama yöntemlerini kullanmaktadırlar (Binbaşoğlu, 1982).

Problem çözme sürecinin gerektirdiği yeteneklere bakıldığında; Dinçer’e (1995) göre, problem çözme becerisine sahip kişide, esneklik, espri anlayışı, özgürlük ihtiyacı, iddiacılık, açık fikirlilik, özgüven, meraklılık, başarı, yiğitlik, risk alma ve kişinin kendi seçtiği ilgilere yönelme gibi özellikler görülmektedir.

Enç’e (1982) göre, bireyin problem çözümünü öğrenmesini etkileyen etmenler şunlardır: (a) Gelişim ve olgunlaşma düzeyi, (b) yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar, (c) güdülenme, (d) yetişilen sosyo-kültürel çevre, (e) alınan eğitim ve öğretim.

Kuzgun’a (1982) göre, problem çözme işleminde, başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunulabilir. Bunun yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artıracaktır. Yeterli bilgi topladıktan sonra güçlüğü

gidereceği düşünölen davranışlar ve seçenekler belirlenir. En uygun çözüme götüreceği düşünölen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürölür ve değerlendirmesi yapılır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı yolda devam edilir. Başarısız olduğunda ise bir diğör seçenek uygulamaya konulur (Çilingir, 2006).

Bireyin problem çözüme konusundaki başarısını etkileyen bir diğör önemli özellik, bireyin kendisine problemi çözebilme konusunda biçtiği değerdir. Bireyin kendisini bir problemi çözebilme konusunda yeterli olarak algılayıp algılamadığı o problemin üstesinden gelmedeki başarısını etkileyecektir (Arslan, 2005).

Problem çözüme yıllardır birçok araştırmanın odak noktası olarak görölmektedir. Problem çözüme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. Birinci görüşe göre problem çözümede kişinin geçmişi, ikinci görüşe göre ise problem çözümede kişinin olayı ne oranda algıladığı önemlidir (Çilingir, 2006).

Problem çözmeyi 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).

Genel olarak bakıldığında problem çözüme için kullanılan modellerin John Dewey tarafından 1910 yılında öne sürölen modelin, az çok değıştirilmiş biçimleri oldukları görölmektedir (Sungur, 1992; Akt.: İşmen, 2001) :

1. Sorun çözmeyi gerekseme,
2. Sorunu tanıma,
3. Çözüm seçeneklerini arama,

4. Eylemi kararlaştırma,

5. Kararı uygulama,

6. Çözümü değerlendirme.

Dewey'e göre problem çözüme sürecinin her aşamasında "***bilinenden bilinmeyene***" bir sıçrama vardır. Sahip olunan kurulu düzenin ötesinde bir boşluktur. Bu durum problem çözen kişinin kültürü, tercihleri, arzuları, ilgileri ve o anki duygusal durumuna bağlıdır (Sungur, 1992; Akt.: İşmen, 2001).

Problem çözüme becerisinde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problematik durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve güçlüğü gidereceği düşünölen çeşitli davranış tarzları formüle edilmeli ve en iyi çözüme götüreceği düşünölen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir. Aksi halde başka seçenek uygulamaya konur (Şahin, 2004).

Problem çözüme sırasında zihin, muhakeme, mukayese ve değerlendirmeler yapmaktadır. Problem çözüme yeteneği; doğuştan getirilen bedensel ve zihinsel kuvvetlere, öğrenme ve öğretim ilkelerine, öğretim metotlarına, iyi hazırlanmış öğretim programlarına, yeteri kadar araç ve gerece, ölçme ve değerlendirme tekniklerine, çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına göre sistematik bir çalışma ile kazanılmaktadır.

Problem çözüme 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 çözüme 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 çözümede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözüme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü "***ben problemlerimle başedebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu***

şeyler değil, bunlarla başedebilmek 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).

Çocukluk ve gençlikte problem çözme, eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Gerek sosyal, gerek eğitsel problemlerini çözmeye başarısız olan ve bu nedenle sorunları gittikçe büyüyen öğrenciler çeşitli açıdan yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Tümkaya ve İflazoğlu, 2000).

Genel anlamda ele alındığında problem çözme, öğretilebilir ve bireyin hem iç hem de dış dünya ile denge içerisinde yaşamasının göstergesi olan bir beceri olarak düşünülebilir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içermesinin yanı sıra **"uyum"** yeteneğini de gerektirmesi açısından birçok araştırmacı tarafından da problem çözme başa çıkma becerisinin alt bileşeni gibi düşünüldüğünden ruh sağlığının işareti olarak görülmüştür (Yıldız, 2003).

Problem çözmeye ebeveyn tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun davranışlarını kısıtlayan, başına bir şey gelir kaygısı ile onu hiç yalnız bırakmayan denetleyici bir tutum; çocuğun anneye bağımlı olmasına, kendi başına hareket edememesine, ürkek ve kaygılı yetişmesine yol açmaktadır. Annenin koruyucu davranmaması ise çocukta temel güven duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Temel güven duygusunu kazanan çocuk ise kendi başına kararlar alabilen bir birey haline gelmektedir. Kendine güvenen ve serbest hareket edebilen bir çocuğun, bir problemle karşılaştığında problemin üstesinden gelmesi beklenir (Arı ve Seçer, 2004).

Problem çözme bireysel olduğu kadar sosyalleşmeyi de gerektiren bir faaliyettir. Problemin çözümü için birey, uzman kişilere ya da çevredeki bir kişiye başvurma ihtiyacı hissedebilmektedir. Başvurulan kişi yeni bir problem tanımı ya da alternatif çözüm yolları üretebilmektedir. Bu noktada problem bireysel değil, iki kişiye ait olan bir forma dönüşebilmektedir. Rus psikolog Lev Vygotsky'e göre problem çözme, günlük aktiviteler bağlamındaki sosyal etkileşimlerde öğrenilen sosyal bir yetenektir (Thornton, 1998; Akt.: Aydın, 2009).

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla doğru orantılıdır (Ağır, 2007).

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.

2.1.3.1. 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):

2.1.3.1.1. Problemin fark edilmesi

Problem çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğü 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).

2.1.3.1.2. 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.

2.1.3.1.3. Çözüm arama

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

Bedoyere problemleri başarılı bir şekilde çözenin 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).

2.1.3.1.4. Karar verme ve uygulama

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

2.1.3.1.5. Değerlendirme

Taymaz'a (2003) göre 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 (Akt.: Kösterelioğlu, 2007).

2.1.3.2. Problem çözüme modelleri

Farklı alanlarda çalışmalarını sürdüren ve çalıştıkları alanlar bazında problem çözüme kavramına yeni bakış açısı getiren birçok kuramcı, farklı problem çözüme kuramları (modelleri) geliştirmiştir. Bu başlık altında problem çözüme alanında temel sayılabilecek kuramlar (modeller) verilmiştir.

2.1.3.2.1. Hermann'ın yaratıcı problem çözüme modeli

Hermann, beyin yapısı ve düşünme üzerine çalışmış bir uzmandır. Beyni fonksiyonel olarak dört kadrana ayırmaktadır. **A** ve **B** kadransları sağ yarım kürede, **C** ve **D** kadransları da sol yarım kürede yer almaktadır. Her bölümün dili, değerleri ve bilme şekilleri bulunmaktadır. Hermann'a göre insanlar beyinlerinin her bölümünü farklı sıklıklarda kullanmaktadırlar. Her bireyin değişik şekilde baskın olduğu, kendine özgü düşünme modeli bulunmaktadır. Bu tercihler davranışların da farklılaşmasına neden olmaktadır. Bireyler problem çözüme sürecinde kendi baskın modellerini kullanmaktadırlar. Hermann, yaratıcı problem çözümenin beyin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul etmektedir. Her bireyin genetik olarak öğrenme ve düşünme yetenek ve tercihleriyle doğduğunu, dünyaya ve çevresine bu yetenek ve tercihlerle cevap verdiğini söylemektedir. Ayrıca beyni sürekli olarak belli bir düşünme biçiminde kullanmanın o kadransların gelişmesini sağladığını da belirtmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1995; Akt.: Aydın, 2009).

Bu kuramda altı değişik zihinsel melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bunları altı meslek grubu ile eşleştirmiştir. Bu meslek grupları hem farklı düşünme tiplerini, hem de farklı açılardan probleme yaklaşmayı tanımlamak için kullanılmaktadır:

- **Dedektif:** Problemi tanımlamak için bulabildiği bütün bilgileri toplar.
- **Kaşif:** Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyarak içinde bulunduğu sorunu tüm yönleri ile ele alır.
- **Sanatçı:** Alternatif bakış açıları ve özgün fikirler üretir.

- **Mühendis:** Ham fikirleri geliştirerek pratik ve uygulanabilir hale getirir.
- **Yargıç:** Fikirleri yargılayarak en doğrusunu seçer.
- **Prodüktör:** Çözümün uygulanması için taktiksel planlama geliştirir ve denemeler yapar (Özden, 2003).

2.1.3.2.2. Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı

John Dewey'e göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir. Sungur (1992), Dewey'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli'nin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - (a) Ön gözlem aşaması
 - (b) Probleme ilişkin farklı tanımlar önerme
 - (c) Problemi güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - (d) Çözümler önerme
 - (e) En iyi çözümü bulabilme
 - (f) Çözüm yolunu iki şekilde sınama
 - Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - Eylem veya kontrol (Gerçek veya imgesel olabilir)
 - (g) Geri dönme (başarısızlık durumunda (c), (d), (e), (f) aşamalarına geri dönme)
 - (h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - (i) Problemin öyküsünü ve çözümü gözden geçirme.
3. Problem hakkında yeni dengelerin kurulması (Akt.: Yıldız, 2003).

Dewey'in eğitim sürecine devam eden öğrenciler için öne sürmüş olduğu problem çözme sürecinin basamakları ise şunlardır:

1. Güçlüğün farkına varmak ve problemi tanımak,
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflamak,

3. Uygun hipotezleri oluşturmak,
4. Mümkün görünen çözümleri test etmek,
5. Sonuçları doğrulamak,
6. Sonuçları değerlendirmektir.

Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı da izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de belirtmektedir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte bazıları çıkarılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Dinçer, 1995).

2.1.3.2.3. Thorndike'in sınama-yanılma yoluyla problem çözme modeli

Thorndike, yaptığı deneyler sonucunda, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki oluşturanların kalıcı olduğunu, hangi davranışların tatmin edici olduğunun sınama-yanılma yoluyla öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Sınama-yanılma yoluyla problem çözme, genelde anlamlı ilişki örüntüleri olmayan, problem çözümünde ya da hakkında ön bilgilerin eksik olduğu problem durumlarına elverişli bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Erden ve Akman, 2003).

2.1.3.2.4. Bandura'nın problem çözme modeli

Albert Bandura, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura'nın öne sürdüğü öz-yeterlik² modeli, insanların yeteneklerinin ve başa çıkma becerilerinin problemi çözebilmek için gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediğini kabul eden bir modeldir. Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentileri hem davranışın başlamasını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yetkinliklerine (öz-yeterliklerine) olan inançlarının gücü muhtemelen belirli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bireylerin başlangıç düzeyinde kişisel

² Bu tez çalışmasında “Öz-Yeterlik” kavramı ile “Yetkinlik” kavramı aynı anlamda kullanılmıştır.

yeterliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir. Bandura'ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Bandura, bireylerin problemlerinin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Taylan, 1990).

2.1.3.2.5. Osborn'un problem çözme modeli

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Alex Osborn'a göre yaratıcı sorun çözme süreci aşağıdaki üç aşamayı kapsar:

1. Sorun Bulma (Problem Finding),
2. Fikir Bulma (Idea Finding),
3. Çözüm Bulma (Solution Finding).

1. Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümleme işlemlerini kapsar.

2. Fikir Bulma: Fikir üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Fikir üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Fikir geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Fikir bulma aşaması, "*denence geliştirme*" aşaması olarak kabul edilmektedir.

3. Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yollarla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme ulaştırmayı içerir (Sungur, 1992; Akt.: Saygılı, 2000).

Yaratıcı problem çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “*mükemmel çözüm*” ve “*sonal çözümleri*” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek için değerlendirme ölçütlerini ortaya koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992; Akt.: Saygılı, 2000).

2.1.3.2.6. Kavrama yoluyla problem çözme yaklaşımı

Problemi yapısal açıdan tanımlayan Köhler’e göre problemin kaynağı, bireyin bir bilinmeyenle karşılaşmasıdır. Bu durum bireyde gerilim yaratmakta ve onu öğrenme sorunuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu gerilimi ortadan kaldırmak için bireyin öncelikle amacına ulaşmasını engelleyen durumlarla başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulması, daha sonra bu çözüm yollarını uygulaması ve sonuca ulaşması gerekmektedir (Ülgen, 1997; Akt.: Aksan, 2006).

Köhler bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda problem çözmenin dereceli bir sınama-yanılma yoluyla değil, aniden gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Şempanzenin, problemi bir defa çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli noktadır. Bu deneyin sonucu çözümün üç önemli özelliğinin var olduğunu göstermektedir: (a) Ani oluşu, (b) bir defa keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi, (c) yeni durumlara uygulanabilirliği. Bu çalışma, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermektedir. Birinci aşamada problem çözülür, diğer aşamada ise çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıkarsa geri çağırılır. Burada karmaşık öğrenme, hafıza ve düşünceyle yakından ilişkilidir (Atkinson ve Atkinson, 2005).

2.1.3.2.7. Guilford’un yaratıcı problem çözme modeli

Bu model, Guilford’un zihinsel yapı teorisine dayanmaktadır. Guilford hem dış çevreden hem de kişinin bedeninden gelen bazı girdilerle problem çözme davranışının başladığını belirtmektedir. Guilford’un kuramında özellikle yaratıcı

süreç için gerekli olan dört değişken mevcuttur. Bunlar; (a) süzgeç, (b) hafıza, (c) yakınsak üretim ve (d) ıraksak üretilimdir. Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmeyi engelleyebilmektedir (Dinçer, 1995).

2.1.3.2.8. Mountrorse ve beş aşamalı problem çözme modeli

Mountrorse (2000), problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir yöntem önermektedir. Yetişkinlerin “*onu yapma bunu yap*” diyerek klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu söyleyen Mountrorse, davranışların değiştirilmesi için davranışların altında yatan duygu ve düşüncelerin açığa çıkarılması gerektiğini vurgular. Çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin aşamaları şunlardır (Akt.: Öğülmüş, 2006):

1. Problemi tanımlama: Yetişkinin problemin ne olduğunu çocuğa sorması, dikkatlice dinlemesi, sabırlı ve sakin olması gerekmektedir.

2. Duyguları ifade etme: Çocuğa ne hissettiğini ifade etmesi konusunda ona destek vermek ve yardımcı olmak.

3. Olumsuz inancı bulma: Probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmeye izin vermek.

4. Olumlu inancı bulma: Olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumlu inançlara dönüştürmek.

5. Geleceği zihinde canlandırma: Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişinin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi.

2.1.3.2.9. Poyla'nın problem çözme modeli

Gyorgy Poyla tarafından ortaya konulan bu problem çözme yaklaşımı oldukça basit ve açık bir yaklaşımdır ve şu basamakları içermektedir (Stice, 2002; Akt.: Aksan, 2006):

1. Problemin tanımlanması.

2. Problem üzerinde düşünme (Problemin özelliklerini belirleme ve bilgi toplama).

3. Planlama (Çözümün akış şemasını oluşturma, alternatif planlar üzerinde düşünme).

4. Planı uygulamak (Problemi çözmek).

5. Değerlendirme (Çözümün mantıklı olup olmadığını kontrol etme, sonuçları değerlendirme).

2.1.3.2.10. Popper ve problem çözme

Karl Popper (1972), problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlar. Ona göre bilim gözlemlerle değil, problemlerle başlar. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve bunun bir sorun olmasının nedenleriyle başlamak önemlidir. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleri ile tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantıksal örüntüyü anlamakla eşdeğerdir. Popper'in öne sürdüğü bu problem çözme kuramına göre, bilimsel bir problemin çözümünü elde etmek için problemi anlamayı, yaşamayı, çözmeye çalışmayı ve çözmede başarısız olma ihtimalini göze almak gerekmektedir. Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, daha sonra da bunların eleştiriye ve hatta eleme işlemine tabi tutulmasını gerektirdiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir (Sungur, 1992; Akt.: Doğan, 2009).

2.1.3.2.11. Parnes'in yaratıcı problem çözme modeli

Parnes (1981) tarafından geliştirilen bu model, yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde bireylere rehberlik ettiği için kullanışlı olarak değerlendirilmektedir. Modelin beş basamağı vardır:

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinen her şeyin bir listesinin oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada "*Kim?*", "*Ne?*", "*Ne zaman?*", "*Nerede?*", "*Nasıl?*" ve "*Niçin?*" soruları sorulur.

2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait alternatif tanımları içeren bir liste oluşturulur. Akılda tutulması gereken, problemin tanımının ona getirilecek çözümü de belirleyecek olmasıdır.

3. Fikir bulma: Kabul edilen problem tanımlamalarının her biri için değişik düşüncelerin serbestçe üretildiği bir çeşit beyin fırtınası dönemidir. Bu aşamada amaç, mümkün olduğu kadar fazla fikir üretilmesidir.

4. Çözüm bulma: Ortaya konan fikirlerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek alternatif çözümler seçilir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız yapılması gereklidir. Değerlendirme, bazen her bir kriterle ağırlık vererek ve bunların alternatiflere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve alternatifin dikey (vertical) ve yatay (horizontal) olarak sıralandığı bir matris hazırlanır.

5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır.

Parnes, sıralanan bu basamakların bireylerde alışkanlık haline gelinceye kadar defalarca uygulanmasının gereğini ifade etmiştir. Burada amaç, bireyin her durumda, önüne çıkan her engelde problem hakkındaki gerçeği bulma, problemi değişik açılardan tanımlama, çözümler üretme, kriterler geliştirerek alternatifleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul göreceği konusunda tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak gündelik hayatta kullanabilir hale gelmesidir (Özden, 1998; Akt.: Eroğlu, 2001).

2.1.3.2.12. Johnson ve Johnson'un çatışma ve problem çözme stratejileri

Daha çok kişilerarası sorunları çözmek için önerilen bu stratejiler aşağıda genel hatları ile açıklanmıştır. İnsanlar karşılaştıkları problemleri çözmek için kimi zaman bu stratejilerden bir ya da birkaçını kullanırlar (Demirtaş ve Dönmez, 2008):

1. Geri çekilme (Kaplumbağa): Kaplumbağalar çatışmalardan sakınmak için kendi kabuklarına geri çekilmektedirler. Kendi hedeflerinden ve ilişkilerinden

kolayca vazgeçme eğilimindedirler. Çatışmanın meydana geldiği konulardan ve çatışma içinde oldukları kişilerden uzak dururlar. Kaplumbağalar, çatışmaların çözümü için çabalamanın umutsuzca olduğuna inanırlar. Kendilerini çaresiz hissederler. Bir çatışmayla yüzleşmektense, ondan geri çekilmenin (fiziksel ve psikolojik olarak) daha kolay olduğuna inanırlar.

2. Güç kullanma (Köpekbalığı): Köpekbalıkları, rakiplerini güç kullanıp yenerek, onları, çatışmanın çözümünü kabule zorlarlar. Hedefleri, onlar için çok fazla önemli iken ilişkileri daha az öneme sahiptir. Hedeflerini gerçekleştirmek için her türlü bedeli göze alırlar. Onlar, diğerlerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmezler. Onlar, başkalarının bu çözümleri sevmesini ya da kabul etmesini önemsemezler.

3. Yatıştırma (Oyuncak Ayı): Oyuncak ayılar için, hedefleri çok az öneme sahipken, ilişkileri çok büyük öneme sahiptir. Oyuncak ayılar başkaları tarafından sevmek ve kabul edilmek isterler. Onlar, çatışmalardan uyumlu davranarak kaçınılabileceğini ve bu insanların ilişkilere zarar vermeden sorunlarını tartışamayacağını düşünürler. Çatışma devam ederse birisinin incineceğinden korkarlar ve bu durumun da ilişkiyi yıkacağını düşünürler. Oyuncak ayılar, ilişkiye zarar vereceğini düşündükleri için çatışmayı yatıştırmayı denemektedirler.

4. Uzlaşma (Tilki): Tilkiler, makul bir şekilde kendi hedefleri ve diğerleri ile olan ilişkileri ile ilgilenirler. Tilkiler bir uzlaşma arar; hedeflerinin bir kısmından vazgeçerler ve bir çatışmada diğer kişiyi, hedeflerinin bir kısmından vazgeçmesi konusunda ikna ederler. Her iki tarafın da birşeyler kazanabileceği bir çatışma çözümü ararlar. İki aşırı durum arasında ortak bir zemin, ortak kazanç için bir anlaşma bulmak üzere hedefleri ve ilişkilerinin bir kısmından fedakârlık etmeye isteklidirler.

Her bilim dalında problem çözme süreci kullanılmasına rağmen farklı bilim dallarında farklı uygulamalar ortaya çıkmaktadır. *Tablo 2.1*'de farklı bilim dallarında problem çözme sürecinin basamakları verilmiştir:

Tablo 2.1. Bazı Bilim Dallarında Problem Çözme Sürecinin Basamakları
(Lumsdaine and Lumsdaine, 1995; Akt.: Aksoy, 2003).

BİLİMSEL YÖNTEM FEN BİLİMLERİ	YARATICI DÜŞÜNCE PSİKOLOJİ	POLYA'NIN YÖNTEMİ MATEMATİK	ANALİTİK DÜŞÜNCE MÜHENDİSLİK	8D ENDÜSTRİ YÖNTEMİ	YARATICI PROBLEM ÇÖZME HER PROBLEM
Veri analizleri ve hipotezleri tümevarım ile belirleme	Kaynakların Araştırılması	Problem nedir?	Sistemi tasarlamak ve tanımlamak. Bilimyenleri belirlemek	1) Bir takım yaklaşımı kullanmak 2) Problemi belirlemek	Problemi tanımlama: Veri toplama ve içeriğin analizi ve araştırılması
Mümkün çözümleri tüm dengelimle belirleme	Kuluçka (üretim) dönemi (İhtimaller)	Çözüm planı	Problemi modelleme	3) Acil durumları tespit etme 4) Temel sebepleri bulmak	Fikir üretimi ⇒ çok fikir Yaratıcı fikirlerin değerlendirilmesi ⇒ daha iyi fikirler
Alternatif çözümleri test etme	Açıklama Dönemi (Çözüm için kararı belirleme)	Alternatiflere bakma	Gidişatı ve deneyimleri analiz etme	5) Düzeltici etkinlikleri test etme ve en iyi hareket planını tasarlamak	Fikirleri muhakeme etme ve karar verme ⇒ en iyi çözüm
En iyi çözümü uygulama	Doğrulama ve değiştirme dönemi	Planı uygulama. Sonuçları kontrol etme	Son ürünü değerlendirmek	6) Planı uygulamak 7) Problemin tekrarlanmasını engellemek 8) Takımı kutlamak	Çözümü uygulama ve takip etme. Ne öğrenildi?

Tablo 2.1 incelendiğinde, farklı bilim dallarına ait problem çözme yöntemleri görülmektedir. Bu yöntemler diğer bilim dalları için de uygulanabilir. Örneğin, yaratıcı problem çözme yöntemi, psikoloji dalında kullanıldığı gibi fen bilimlerinde de rahatlıkla kullanılabilir. Çünkü Tablo 2.1'de verilen problem

çözme yöntemleri, var olan bir problemi çözmeye ve en iyi çözümü bulmaya çalışmaktadır. Önemli olan ortadaki bir güçlüğü ortadan kaldırmak olduğuna göre, problemi çözen kişiye en mantıklı ve uygun olan yöntem hangisi geliyorsa o yöntemi kullanması çözümü kolaylaştıracaktır (Aksoy, 2003).

Problem çözme sürecinin hedeflenen biçimde sonuçlanması bireyin gelecekteki olası problem çözme süreçlerindeki çabasını artıracığı düşünülen, algılanan "*kişisel kontrol*" ve "*yetkinlik*" (*öz-yeterlik*) kavramlarını güçlendirmektedir. Unutmamak gerekir ki; problem çözme aşamaları tamamen birbirinden kopuk kademelerden oluşan bir süreç değil, birbirini izleyen ve sürekliliği olan bir süreçtir (Bilgin, 2010).

2.1.4. Sosyal Problem Çözme

Birey, yaşamı boyunca çok değişik problemlerle karşı karşıya gelmektedir ve problemin özelliğine göre de, farklı çözüm yolları kullanmaktadır. Bireyin problem çözümedeki başarısı problemin özelliklerinden ziyade, bireyin kendisine yönelik etkenlere bağlıdır. Bir başka ifade ile problem süreci ve problemin hangi yolla çözümleneceği sadece problemin yapısı ve özellikleri tarafından belirlenmemektedir (Ağır, 2007).

Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı problemlerin pek çoğu sosyal ortam ile doğrudan ilgilidir. Bu problemleri çözmek için gerekli olan sosyal problem çözme becerisi de problem çözme becerisinin önemli bir bileşenidir (Bilgin, 2010).

Günümüz toplumlarında bireylerin yaşadığı en temel problemlerden biri kişilerarası ilişkilerdir. Birey, dünyaya geldiği andan başlamak üzere birçok kişi ile etkileşime girer. Etkileşime girdiği bu bireyler kişinin davranışlarının ve tutumlarının şekillenmesinde büyük rol oynar.

Kişiler çevreleriyle sağlıklı ilişki kurabilmek için öncelikle kendilerini tanımalıdırlar. Kendisini tanımayan kişilerin diğer insanları anlamaları beklenemez. Bu nedenle kişi işe öncelikle kendisini tanımaktan başlamalı ve diğer insanlara doğru yol almalıdır (Yüksel, 2008).

Bireyin geçmiş yaşantıları, değerleri, algı gücü ve tutumları problem çözme yeteneğini değişik oranlarda etkileyebilmektedir. Bireyin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla kimliğin oluşumunda etkili olan bireyin düşünceleri, duyguları, inançları, değerleri, bilgisi, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler gibi özellikleri bireyin yaşantılarının sonucudur ve bir dereceye kadar, gelecekte yapacağı işlerin de belirleyicisidir (Dökmen, 2000).

Birey, karşılaştığı güçlük veya çözülmesi gereken bir durum karşısında sahip olduğu tüm kaynaklarını harekete geçirmekte, problemin çözülebilmesine 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).

Bireylerin sahip olduğu problem alanlarından biri olarak **“kişiler arasında yaşanan problemler”** sosyal problem çözme kavramı içinde ele alınmaktadır. Sosyal problem çözme kavramı oldukça geniş anlamda kullanılmakta ve bireyin yaşantısında karşılaştığı tüm problemleri kapsamaktadır. Kişilerarası problem, **“etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı ve bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu ancak girişimlerinin engellendiği bir durum”** olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006).

Sosyal problem çözme becerileri, alan yazında **“kişilerarası sorun çözme becerileri”** ya da **“sosyal sorun çözme”** becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Öğülmüş’e (2006) göre, toplumsal bir varlık oluşumuzun, yalnız olmak yerine başkalarıyla birlikte olmayı tercih ettiğimiz, başkaları ile birlikte olunca da

etkileşimde bulunmamızın kaçınılmaz bir sonucu olarak, kişilerarası sorunların ortaya çıkması da son derece doğal bir olgudur.

Çam ve Tümkaya'ya (1995) göre kişilerarası problem çözme, bireyin kişilerarası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile ulaşmak istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.

Çam'a göre kişilerarası problemlerin³ çözümü, kişilerarası etkileşimin iyi olup olmamasına bağlıdır. Eğer bireyler etkili iletişim becerisine sahip olup bunları kullanırlarsa, karşılaştıkları problemleri daha etkin bir şekilde çözebileceklerdir. Çam, aynı zamanda, başarılı problem çözücü olmanın, özellikle sosyal becerilerde iyi olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirdiğini vurgulamaktadır (Çam, 1997).

D'Zurilla ve Nezu (1990) sosyal problem çözmeyi, **“kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlu durumlarda, bu sorunlu durumla etkili başa çıkma yolunu bulmak için giriştiği ve ürettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreç”** şeklinde tanımlamaktadır. Ülgen'e (1997) göre birey kişilerarası bir problemle karşılaştığı zaman, ilk iş problemle ilgili belleğinde var olan şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemleri yapar. Eğer birey tecrübeliyse, problemi anlamak ve tanımlamak için hatırladığı bilgilerini kullanır. Bu durum bellekteki bilgileri incelemekle ilgilidir (Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010).

D'Zurilla ve Nezu'nun (2001) tanımlamasına göre sosyal problem çözme, **“kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarında etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal-duygusal bir süreç”** tir. Bu bakış açısına göre sosyal problem çözme, aslında kişinin çok sayıdaki stres verici durumla etkili bir biçimde başa çıkma becerisini arttırıcı bilinçli, gerçekçi, çaba gerektiren, hedef yönelimli başa çıkma sürecidir (Çekici, 2009).

³ Bu tez çalışmasında **“Kişilerarası Problem Çözme”** kavramı ile **“Sosyal Problem Çözme”** kavramı aynı anlamda kullanılmıştır.

McGuire'ye (2001) göre sosyal problem çözme süreci iki ögeyle bağlantılıdır. Bunlar **“problem”** ve **“çözüm”** kavramlarıdır. Problem, herhangi bir yaşam durumu ya da başarılması gereken görev durumunda kişinin uyum sağlamak için bir tepkide bulunması gerektiğinde bazı engellerin varlığına bağlı olarak kişinin belirgin ya da açık ve etkili bir tepkide bulunamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Çekici, 2009). Problemi kişinin **“şu anda içinde bulunduğu durum ile olmasını istediği durum arasındaki fark”** olarak tanımlamak da mümkündür (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Örneğin; sabah ayakkabınızı bulamıyorsanız bu durum problem değildir. Ayakkabınızı bulmak için her zamanki bulunduğu yere ayakkabılığa bakmıyorsanız işte bu noktada problem ortaya çıkar ve problemi yaratan da kendiniz olursunuz. Ayakkabılığa bakmak yerine ecza dolabına, çöp kutusuna bakarak ayakkabılığa bakmayı ihmal etme davranışlarında bulunuyorsanız, işte bu davranışlar etkili ve uygun davranışlar değildir. Etkili ve uygun tepkiyi vermede yetersiz ya da hatalı davrandığınız için, karşı karşıya kaldığınız bu durum problem haline gelmiştir (Çekici, 2009). Bu durum bireyin kişilerarası problemlerinde de aynı şekilde ortaya çıkar.

Sosyal 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 bulmalarıdır (Terzi, 2003).

Bireyler ister sosyal olsun isterse farklı bir problem türü 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 tarzları da farklılaşabilmektedir. Problemler karşısında bazı insanlar problemlerin çıkmamasını dilemek, problemleri 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 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 diğersinin ise bu beceriden yoksun olmasıdır. Bu noktada etkili ve etkisiz problem çözme becerilerinin nasıl kazanıldığı ya da ortaya çıktığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Çekici, 2009).

Sosyal sıfatı sosyal problem çözme sürecinin her hangi bir kısmı ve problem türü ile kısıtlamayı kast etmemektedir. Sosyal ifadesi sadece bir bireyin gerçek hayata adapte olmasını etkileyen problem çözme ile ilgilenildiğinin altını çizmek için kullanılmıştır. Bundan dolayı, sosyal problem çözme çalışması bireyin kişisel problemlerini (duygusal, davranışsal, bilişsel ve sağlık problemleri), aile problemlerini (evlilik çatışmaları, aile tartışmaları) ve bunun yanında daha geniş olarak sosyal problemlerini (suç, ırksal ayırım) içeren kişinin işlevlerini etkileyen her türlü problemle ilgilidir (Arslan, 2009).

Nezu, Nezu ve Perri (1989), değişik perspektiflerden bakıldığında sosyal problem çözme tanımının farklılaştığını, bu durumun ise kafa karıştırıcı bir etken olduğunu öne sürmektedir. Problem çözme kavramına davranışsal açıdan bakıldığında, bireyin problem davranış karşısında daha önceki davranış şeklini değiştirdiği söylenebilir. Bu noktada sosyal problem çözme, öğrenmenin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öğrenme açısından sosyal problem çözme kavramına bakıldığında ise sosyal problem çözmenin bireyin kendini yönetme süreci olarak algılandığı varsayımı öne çıkmaktadır. Son olarak ruh sağlığı açısından sosyal problem çözme kavramına bakılacak olursa, burada da sosyal problem çözmenin etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan başa çıkma stratejilerinin elde edilmesini sağladığı gözlenmektedir.

Sosyal problem çözme, sosyal çevrede karşılaşılan problemleri çözme girişiminde bulunma anlamını taşır. D’Zurilla ve arkadaşlarına (2003) göre sosyal problem çözme, günlük yaşam deneyiminde karşılaştığı problem durumu ile başa çıkmak için kullanacağı uyumlu ve etkin yolları keşfetme ve tanıma girişiminde

bulunan bireyin geliştirdiği bilişsel-davranışsal bir sũreçtir. Bu bakış açısına gũre sosyal problem çözme bilinçli, rasyonel, etkili ve amaçlı bir başa çıkma sũreci olarak tanımlanmaktadır (Yaban ve Yũkselen, 2007).

Chang ve arkadaşlarına (2004) gũre, sosyal problem çözme kavramı temelde sağlık, davranışsal ve duygusal problemler gibi **“kişiye ait problemler”**, eşler arasındaki uyumsuzluklar, iş yaşamındaki olumsuzluklar gibi **“kişilerarası problemler”**, arabanızın bozulması, cũzdanınızın alınması, evinizin anahtarını kaybetmeniz gibi somut olan **“kişisel olmayan problemler”** ve siyasi sorunlar, trafik sıklıkklığı, suç oranının artması, sigara içme yaşının çok kũũk yaşlara inmesi gibi **“toplumsal sorunlar”** olmak üzere dũrt tũr başlık altında toplanan ve bireyin fonksiyonelliğini etkileyen her tũr sosyal içerikli sorunu kapsamaktadır (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Önemli bir yaşam becerisi olan sosyal problem çözme, en gũlũ bireysel farklılık değişkenlerindedir. Bireyin gũnlũk yaşamda karşılaştığı ve o an etkili bir tepki vermenin olanaklı olmadığı problem durumlarında kullanılan ve bir başa çıkma yũntemi olan problem çözme, kişinin kendisinin yũnlendirdiđi bilişsel-davranışsal bir sũreçtir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Frauenknecht ve Black’e (1995) gũre problem çözme kişilerarası, kişisel ya da sosyal bir problem çözme anlamında ele alındığında açık ya da őrũk olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sũrelerin kullanıldığı karmaşık bir özũm ya da tepkiler anlamına gelmektedir. Sosyal problem çözme sũreci gerçek yaşamda ortaya çıkan bir durumda ۆđrenilmiř bir seri bilişsel davranışsal becerilerden oluşmaktadır (Akt.: am ve Tũmkaya, 1995).

Nezu’ya (1985) gũre problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan gũlũkleri yenme sũreci olarak ele alındığında, bireyin problem çözmeye yũnelmesi, cesareti, isteği ve kendine olan gũveni kişilerarası problemlerini çözmede etkili olabilmektedir. Ayrıca bu tũr problemlerin özũmũnde ۆđgũven duygusuna ve nesnel bir bakış açısına sahip olma, yaratıcı dũřũnebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilmek gibi bazı kişilik ۆzelliklerinin katkısı olduğu belirtilmektedir (Ağır, 2007).

Bireyin kişilerarası problemlerini çözmesini engelleyen olumsuz düşünceler ve bunu kolaylaştıran olumlu düşünceler mevcuttur. Bu konuyu yorumlayan farklı yazarların düşüncelerini Öğülmüş 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).

Çam'a (1997) göre kişilerarası problemlerin çözümü, kişilerarası etkileşimin iyi olup olmasına bağlıdır. Eğer bireyler etkili iletişim becerisine sahip olup bunları iyi bir şekilde kullanırlarsa, karşılaştıkları problemleri daha etkin bir şekilde çözebileceklerdir. Çam, aynı zamanda başarılı problem çözücü olmanın, özellikle sosyal becerilerde ve ilişkilerde iyi olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirdiğini de vurgulamıştır.

Johnson ve Johnson (1995), kişilerarası ilişkilerde bir çatışma yaşandığında insanların beş farklı çözüm stratejisinden birini izleyebileceklerini belirtmektedir. İzlenecek strateji, amaç ve ilişkinin önemine verilen değere (az önemli-çok önemli) bağlı olarak değişmektedir. Johnson ve Johnson (1995), bu iki faktör ekseninde; geri çekilme, yatıştırma, uzlaşma, güç kullanma ve yüzleşme stratejilerini tanımlanmıştır (Akt: Çam ve Tümkaya, 1995).

Sonuç olarak sosyal problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Türküm, 1999; Dökmen,2000; Cüceloğlu, 2003):

- Bağımsız olan ama bağıllığı da yaşayabilen,
- Uyum gücü yüksek,

- Kendisinden haberdar olabilen,
- Kendisi ve çevresiyle barışık,
- Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkın kullanımına saygılı,
- İçten denetimli,
- Empatik becerisi olan,
- Evrensel ahlak ilkeleri olan/bütüncül bir dünya görüşüne sahip,
- Sorumluluk duygusu gelişmiş,
- Öğrenmeye açık olabilen,
- Bireyselliğini de diğer gamlılığını da koruyabilen,
- Olasılıkları yordayabilen,
- Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilen,
- Kaba kuvvete değil, aklın gücüne güvenen,
- Kendine saygılı ve kendine güvenen,
- Gerektiğinde yardım almasını bilen,
- Koşulsuz saygıyı hissedebilen,
- Spontan,
- Kendini gerçekleştiren,
- Akılcı.

Bireyin sahip olduğu bu özellikler, kişilerarası problemlerin çözümünde bireyin tatminkâr sonuçlar elde etmesine, dolayısıyla olumlu bir benlik algısı ile kendinden memnun bir birey olarak geleceğine ilişkin de olumlu bir bakış açısı geliştirebilmesine neden olabilmektedir (Ağır, 2007).

“*Sosyal problem çözme*” kavramına ilişkin alan yazın tarandığında bu kavramı “*karar verme*” kavramıyla eş anlamlı olarak değerlendiren araştırmalara rastlamak mümkündür. Buna göre bazı araştırmacılar sosyal problem çözme ile

karar verme kavramının birbirinin yerine kullanabileceğini iddia etmektedirler. Dahası araştırmacılar sosyal problem çözme beceri eğitimi ile karar verme beceri eğitimlerinin içeriklerinin de aynı olması gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle bu savı ortaya atan araştırmacıların her iki kavrama ait kuramsal bilgiler ve müdahale programlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları için genelleme hatasında buldukları tahmin edilmektedir. Aslında karar verme, sosyal problem çözme becerisindeki aşamalardan biridir. Bu nedenle iki kavram birbiriyle eş tutulamaz (Frauenknecht ve Black, 2004; Akt.: Çam ve Tümkaya, 1995).

2.1.4.1. Sosyal problem çözme modeli

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından ortaya konan problem çözme modeli daha sonra D'Zurilla ve Nezu (1982) tarafından düzenlenerek (expanded and refined) "*Sosyal Problem Çözme Modeli*" başlığı altında yeniden tanımlanmıştır. Bu yeni modele göre sosyal problem çözme becerisi "*Genel Tanımlama/Yönelim*" ve "*Problem Çözme Tarzları*" olmak üzere iki ana boyuttan oluşur ve bu boyutlar birbirinden bağımsızdır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002; Akt.: Budak, 2009).

Sosyal problem çözme beceri modeline göre etkili problem çözme davranışı, bireyin problemle karşılaştığında probleme ilişkin olumlu yönelimde (problemleri bir tehdit kaynağı olarak görmektense başa çıkılması gereken bir durum olarak algılama; bir anlamda probleme meydan okuma, optimizm, problemlerin çözülebilir olduğuna ilişkin yeterli düzeyde yetkinlik (öz-yeterlik) gösterme, problemi çözmekten kaçmak yerine çözüme kavuşturmak isteme) bulunmasıyla beraber problem çözme becerilerinden rasyonel problem çözme basamaklarını (problemi tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin oluşturulması, karar verme, çözümün uygulanması ve doğrulanması) izleyerek problemi çözüme kavuşturması olarak ifade edilmektedir (Çekici, 2009).

2.1.4.1.1. Genel tanımlama/yönelim

Genel tanımlama/probleme yönelim daha önce de belirtildiği üzere kişinin problem çözmeye dair inançlarını, duygularını, düşüncelerini ve bu konuda kendine güvenini içeren bir üst-biliş sistemidir. “*Olumlu Problem Yönelimi*” ve “*Olumsuz Problem Yönelimi*” olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır (Bilgin, 2010).

Olumlu problem yönelimi, (a) problemi bir meydan okuma olarak değerlendirme, (b) bireyin kendi problem çözme kapasitesine inanması, (c) olumlu problem çözme sonuçlarını bekleme, (d) zamanı belirleme ve problemi çözmek için çaba sarf etme genel eğilimlerini kapsayan bilişsel bir yapıdır (Doğan, 2009).

Olumlu problem yönelimine sahip kişiler (a) problemi değişim için bir fırsat olarak algılamaktadır, (b) problemlerin çözülebileceğine inanmaktadır, (c) problemleri çözmek için gerekli olan “*kendine yeterlik*” duygusuna sahiptir, (d) etkin problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğini bilmektedir ve (e) problemden kaçmak yerine problem çözme sürecini başlatmayı düşünmektedir (Bilgin, 2010).

Olumsuz problem yönelimi, (a) problemi bir tehdit olarak değerlendirme, (b) bireyin kendi problem çözme kapasitesi hakkında şüpheye düşmesi, (c) olumsuz problem çözme sonuçlarını bekleme, (d) problemleri çözmeyi denediğinde çok kolay bir biçimde üzülmeye, engellenme ve hevesi kırılma eğilimlerinden meydana gelen ve fonksiyonel olmayan bilişsel-duygusal düzenlemelerdir (Doğan, 2009).

Olumsuz problem yönelimine sahip kişiler ise; (a) problemleri birer tehdit olarak algılamaktadır, (b) problemleri çözebileceklerine dair inançları zayıftır, (c) problemler karşısında toleransları düşük olduğu için kendilerini aşırı derecede engellenmiş ve mutsuz hissedebilmektedir. Olumsuz problem yönelimi; işlevsel olmayan, ketleyici bir bilişsel güdüsel kurgudur (Bilgin, 2010).

2.1.4.1.2. Problem çözüme tarzları

Problem çözüme tarzları ise kişinin problemi anlamak ve çözmek adına gösterdiği bilişsel ve davranışsal aktiviteleri içermektedir. D'Zurilla ve arkadaşları "*Rasyonel (Akılcı) Problem Çözüme Tarzı*", "*Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözüme Tarzı*" ve "*Kaçıngan Problem Çözüme Tarzı*" olmak üzere üç farklı problem çözüme tarzı tanımlamaktadır (Bilgin, 2010).

Rasyonel (Akılcı) Problem Çözüme Tarzı; akılcı, önceden düşünülmüş ve bir takım sistematik uygulamaları içeren problem çözüme tarzıdır. Akılcı problem çözüme özelliği; rasyonel, açık ve etkili problem çözüme becerilerinin sistematik bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır. Spesifik problem çözüme becerilerinin sistematik uygulamalarını kapsayan yapısal-bilişsel-davranışsal örüntü olarak değerlendirilir. Rasyonel problem çözüme tarzına sahip kişilerin problemi tanımlama sürecinde problemle ilgili olarak çok fazla bilgi elde etmeye çalıştıkları, problemi ve karşılarındaki engeli ayrıntılı olarak tanımladıkları, ulaşmak istedikleri hedefleri netleştirdikleri, alternatifler üretme kısmında olabildiğince fazla sayıda alternatif ürettikleri gözlenmektedir. Karar verme sürecinde ise alternatiflerin olası tüm sonuçlarını ayrıntılı olarak değerlendirdikleri, her bir sonucu birbirleri ile karşılaştırarak olası en iyi sonucu sağlayacak alternatifi seçtikleri belirtilmektedir. Son aşamada ise birey, sonuç ile beklentilerinin bir karşılaştırmasını yaparak bir durum değerlendirmesi yapar (Bilgin, 2010).

Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözüme Tarzı; problem çözüme teknik ve stratejilerini uygulamak için dürtüsel, dikkatsiz, aceleci ve eksiksiz teşebbüsler tarafından karakterize edilen zayıf bilişsel-davranışsal örüntü olarak değerlendirilir (Doğan, 2009). Diğer bir deyişle, dürtüsel-dikkatsiz problem çözüme tarzı, problem çözüme stratejileri ve tekniklerini aktif bir şekilde uygulayan, fonksiyonel olmayan problem çözüme yaklaşımı olarak tanımlanır. Fakat bu çabalar yetersizdir, bireysel, dikkatsiz, aceleci ve eksiktir. Dürtüsel, dikkatsiz, aceleci, sınırlı ve tamamlanmamış teknikler ve stratejiler içeren işlevsel olmayan bir problem çözüme tarzıdır. Bu tarzı benimseyen kişilerin daha az sayıda alternatif ürettikleri, genellikle dürtüsel olarak akıllarına ilk gelen yolu izledikleri

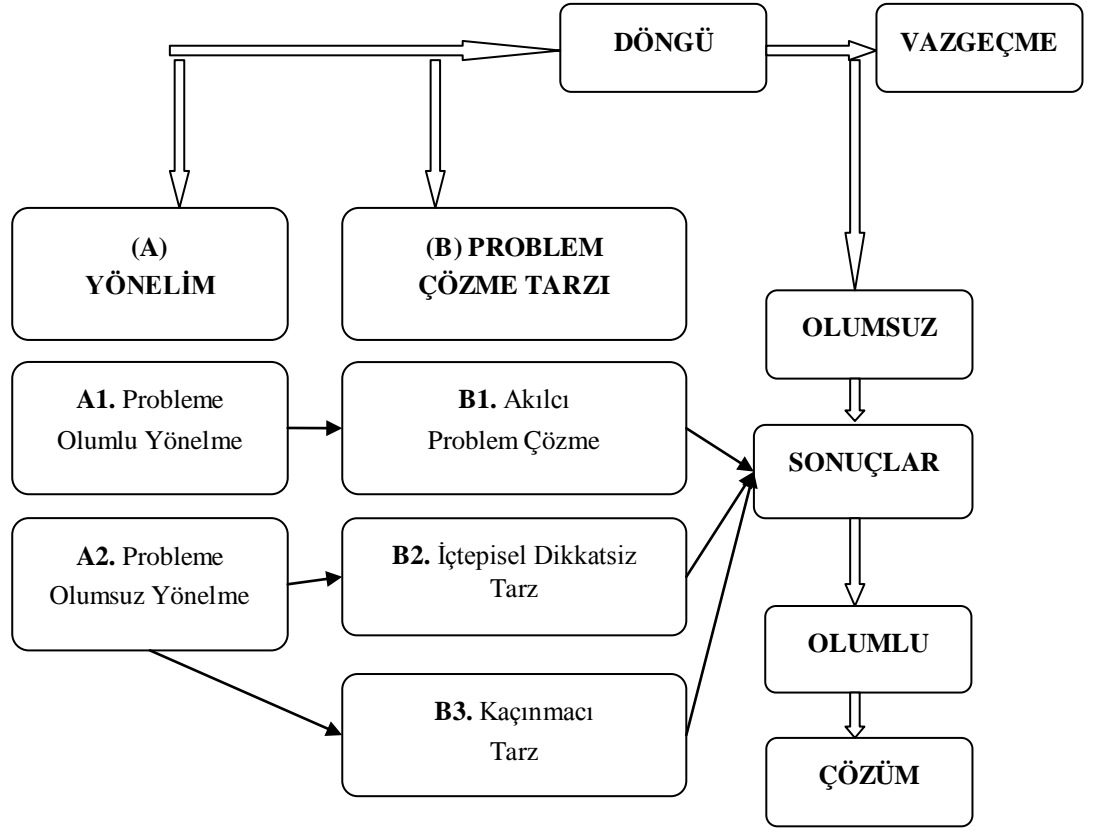
gözlenmektedir. Tipik olarak bu problem çözme becerisini kullanan birey sadece birkaç çözümü dikkate alır (Arslan, 2009). Bu problem çözme becerisini kullanan bireylerin alternatifleri ve bunların olası sonuçlarını hızlı, dikkatsiz ve sistemsiz bir biçimde değerlendirdikleri belirtilmektedir. Beklentileri ile elde ettikleri sonuçları dikkatsiz ya da yeterli olmayan şekilde değerlendirmeleri bu bireylerin öne çıkan bir diğer özelliklerindedir (Bilgin, 2010).

Kaçınmacı Problem Çözme Tarzı, problemler karşısında sürüncemede kalma, erteleme, hareketsiz kalma tarzı teknikler ve stratejiler içeren bir diğer işlevsel olmayan problem çözme tarzıdır. Kaçınmacı problem çözme tarzını benimseyen kişilerin, problemler ile mücadele etmek yerine onlardan uzaklaşmayı tercih ettikleri, genellikle problemleri olabildiğince erteleme eğiliminde oldukları, problemlerin kendiliğinden çözümlerini bekledikleri ve zaman zaman kendi sorumluluklarını diğerlerine yüklemeye çalıştıkları gözlenmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002; Akt.: Budak, 2009).

Bu problem çözme tarzını benimseyen kişilerin özellikleri şunlardır: (a) Problem çözmeyi mümkün olduğunca erteleme, (b) problemlerin kendi kendine çözülmesini bekleme, (c) problem çözmenin sorumluluğunu diğerlerine atma.

2.1.4.2. Sosyal problem çözme süreci

Thomas J. D'Zurilla ve arkadaşlarının geliştirdiği sosyal problem çözme modeline göre problem çözme süreci *şekil 2.1*'de şematik olarak gösterilmiştir. En son revize edilen modelin alt basamakları durumunda olan iki problem çözme boyutu ve üç problem çözme yaklaşımı arasındaki ilişki yine *şekil 2.1*'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Sosyal Problem Çözme Sürecinin Şematik Gösterimi
(D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Akt.: Arslan, 2009).

İşlevsel olmayan veya etkisiz problem çözme sonucunda, bireyde probleme olumsuz yönelim eğilimi doğar ve bu eğilim, olumsuz sonuçları olan içtepisel-dikkatsiz ve kaçınmacı özelliklerin ortaya çıkmasına neden olur. Probleme yapıcı ve olumlu bakış açısı geliştiren bireylerde probleme olumlu yönelme eğilimi ortaya çıkmaktadır. Bu eğilim sonucu birey akılcı problem çözme stilini problemlerinin çözümünde kullanır ve başarıya ulaşır.

Problem çözme süreci, probleme en uygun ve en etkili çözümü bulma olasılığını arttıran dört temel problem çözme becerisinin uygulanmasını içermektedir:

1. Problemin belirlenmesi ve formülasyonu,
2. Alternatif çözümlerin değerlendirilmesi,

3. Karar verme,

4. Çözüm yolunun uygulanması ve doğrulama.

Her aşamanın problem çözme süreci içerisinde benzersiz bir amacı ve fonksiyonu vardır (D’Zurilla ve Nezu, 1990).

Aşağıda sosyal problem çözme sürecinin nasıl geliştiğini D’Zurilla ve Goldfried (1971) birbirini izleyen beş aşama ile özetlemiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Probleme odaklanma (olumsuz yönelme ve olumlu yönelme) (problem orientation: positive problem orientation, negative problem orientation),

2. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi (problem defination and formulation),

3. Alternatiflerin üretilmesi (generation of alternatives),

4. Karar verme (decision making),

5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama (solution implementation and verification) (Akt.: Arslan, 2009).

D’Zurilla’ya (1988) göre sosyal problem çözme süreci salt problem çözme basamaklarının ardı ardına izlenmesiyle sonuca kolaylıkla erişilebilecek bir süreç değildir. Bu beş basamaklı süreci etkileyen çeşitli etmenler söz konusudur. Bunlar kişinin algılama biçimi, tutumları, duyguları, problemi değerlendirme biçimi, becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Söz konusu bu faktörler problem çözme sürecini kolaylaştırıcı fonksiyonda olabildikleri gibi engelleyici de olabilirler. Bu nedenle sosyal problem çözme beceri eğitimlerinde bireylere problem çözme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen etmenleri tanımaları ve gerçek hayatta kullanabilecekleri “*yeni düşünme, davranma ve duygulanma biçimleri*” edinebilmelerine yönelik “*sosyal problem çözme becerisi*” kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çekici, 2009).

Özetlenecek olursa, bir problemine çözüm arayan bireyin, açık ve kapalı (bilişsel) davranışsal etkinliklerine işaret eden *problem çözme tarzı*, akılcı, kaçınmacı ve dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzlarını kapsamaktadır. Akılcı

problem çözüme, problem durumlarla işlevsel ve yapıcı bir biçimde baş etmek demektir. Akılcı problem çözüme, etkin problem çözüme ilkelerinin sistematik bir biçimde uygulanmasıdır. Bu ilkeler arasında, problemin tanımlanması, hedefin belirlenmesi, olası çözümlerinin oluşturulması, karar verme, çözümlerin uygulanması ve denetlenmesi yer almaktadır. Kaçınmacı problem çözüme, erteleme, pasiflik veya harekete geçememek ve bağımlılıkla nitelendirilen, işlevsel olmayan bir problem çözüme tarzıdır. Bu tür problem çözüme biçimini benimseyen kişiler hayatlarındaki problemlerden kaçır, problem çözüme girişimlerini erteler ve problemler ile çözümlerinin sorumluluğunu almazlar. Son olarak; dürtüsel-dikkatsiz problem çözüme, bireylerin dürtüsel, aceleci ve eksik girişimleri ile tanımlanan ve yine işlevsel olmayan bir problem çözüme tarzıdır (Eskin ve Aycan, 2009).

2.1.4.3. Kişiliğin sosyal problem çözüme katkıları (Büyük Beşli)

Bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerindeki değişmeyen bireysel farklılıklar sosyal problem çözümünü etkiliyor görünmektedir. Olumlu ve olumsuz duygusallık, iyimserlik-kötümserlik, ümit, mükemmeliyetçilik gibi beş faktör modelinin olası ılımlaştırma rolleri sosyal problem çözüme bağlamı içinde incelenmiştir.

Chang, D’Zurilla ve Sanna’nın (2004) büyük beşli (big five) olarak nitelenmiş olduğu sosyal problem çözüme becerisini etkileyen kişilik özellikleri nevroitiklik, duygusallık, iyimserlik ve kötümserlik, beklenti (ümit) ve mükemmeliyetçiliktir.

2.1.4.3.1. Nevrotiklik

Olumsuz duygusallık olarak da tanımlanan nevroitiklik, değişmeyen eğilimlerce korku, sinirlilik ve utangaçlık gibi olumsuz duyguları paylaşmak için tanımlanmıştır. Ayrıca; çeşitli düşünce ve davranışlar da nevroitiklikle ilgilidir (Watson, David ve Suls, 1999). Aşırı nevroitik kişiler nevroitik olmayanlara nazaran günlük olayları daha endişe verici olarak değerlendirmekte ve sonuç olarak daha fazla stres yaşamaktadırlar (Watson ve Hubbard, 1996). Buna ek olarak, aşırı nevroitik kişiler, nevroitik olmayanlara nazaran daha stresli hayat

yaşarlar ve bu da olumsuz duygusallığın olumsuz sonuçlara yol açtığını gösterir (Suls, Green ve Hills, 1998). Nevrotiklik ayrıca davranışsal ve akli kopuş, yadsıma, kaçınmayla başa çıkma, arzu giderici düşünme ve duyguların açığa vurumu gibi pasif ve etkisiz başa çıkma yolları ile de ilişkilidir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Scheier, Carver ve Bridges, 1994; Watson ve Hubbard, 1996). Problem çözme envanterine göre aşırı nevroitik kişiler problem çözme yeteneklerini nevroitik olmayanlara nazaran daha yetersiz bulurlar (Heppner ve Peterson, 1982; Akt.: Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Aşırı nevroitik kişiler olayları bir tehdit olarak algılama, etkili bir şekilde başa çıkmak için kapasitelerinden şüphe duyma eğiliminde olduklarından sosyal problem çözme yetenekleri yetersizdir. McMurrin, Egan, Blair ve Richardson (2001), bu tezlerini akıl hastası yatalak hastalar üzerinde yaptıkları araştırmalarla desteklemişlerdir. Tahmin edildiği üzere, aşırı nevroitik kişiler problemlere olumsuz yönelmeye eğilimli, düşüncesiz ve dikkatsiz başa çıkma stiline daha yatkın iken problemlere olumlu yönelme ve akılcı problem çözme stiline daha az yatkındırlar (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Watson ve Hubbard’a (1996) göre dürüstlük; sosyal problem çözme yeteneği ve aktif problem odaklı başa çıkma ile ilişkilidir. Burns ve D’Zurilla’ya (1999) göre dürüstlük ve mantıklı ilerleme arasında önemli bir ilişki vardır. Diğer bir araştırmacı McMurrin’a (2001) göre dürüstlük hiçbir sosyal problem çözme boyutuyla ilişkili değildir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

2.1.4.3.2. Duygusallık

Yapılan araştırmalara göre duygusallık, “*olumlu*” ve “*olumsuz duygusallık*” olmak üzere ikiye ayrılır. Olumlu duygusallık; insanların aktif ve esnek olmaları, neşe, ilgi, gurur ve memnun olma gibi olumlu duygularını içerir. Olumsuz duygusallık ise bazı bireylerin her zaman hissettikleri olumsuz ruh hali ve streslerine karşılık gelir (Watson ve Kendall, 1989; Akt.: Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Duygusallığın sosyal problem çözümedeki rolü araştıran Chang ve D’Zurilla’ya (1996) göre problemlere olumlu ve olumsuz yönelme ile olumlu ve olumsuz duygusallık arasında ilişki bulunmaktadır; ancak bu faktörler birbirinden bağımsızdır (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Olumlu ve olumsuz duygusallık sosyal problem çözmeyi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Olumlu ve olumsuz duygusal durumlar belirli sosyal problem çözme durumlarına aracılık eder ve sosyal problem çözme yeteneğinde uzun soluklu değişikliklere olanak sağlar. Neşe, ilgi, sevgi ve memnuniyet gibi anlık olumlu duygular bilinci genişletir ve etkin bir öz düzenlemeye olanak sağlar. Olumlu duygular çeşitli başa çıkma kaynakları sunar. Fredrickson’un (2001) **“genişlet”** ve **“oluştur”** modeline göre neşe, ilgi, memnuniyet, onur ve merak gibi anlık olumlu duygular kişinin düşünce yelpazesini genişletir ve uzun vadede başa gelebilecek problemlerin üstesinden gelmek için gerekli becerileri zenginleştirir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Olumlu ve olumsuz duygu bilişte ve davranışta ters etki yapar. Olumsuz duygu altında biliş kısıtlanır, daha az ve etkisiz değişiklikler meydana gelir, olumsuz geri bildirimden kaçınılır ve problemin çözümü noktasında bireyin karamsarlığa kapılmasına neden olur. Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema (1995) tarafından yapılan bir dizi çalışma göstermiştir ki huzursuz ve mutsuz insanlar huzurlu ve mutlu insanlara nazaran problemlere daha olumsuz yönelmekte ve kişilerarası problem çözümede daha başarısız olmaktadır (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Problem çözme sürecini engelleyici işlevdeki hissedilen olumsuz duyguların tanımlanabilmesi yani farkına varılması, kontrol edilmesi ve ardından bunların yerine işe yarar olumlu duyguların yerleştirilebilmesi gerekmektedir. Problem çözme beceri eğitimlerinde bilişsel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme (başa çıkma cümleleri, olumlu içsel konuşma yapma gibi) ve gevşeme eğitimi gibi çalışmaların uygulanması suretiyle danışanların duygularının farkına varabilmeleri ve kontrol edebilmeleri öğretilir ve bunu gündelik yaşamlarının bir parçası haline getirebilmelerine yönelik uygulamalarda bulunulur (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Sosyal problem çözüme sürecinde duygular, problemin tarafsız ve gerçekçi şekilde tanımlanabilmesi, problemin üstesinden gelebilmek için kişinin motive olması, kişisel amaçların belirlenebilmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturabilmesi, sonuçları değerlendirme ve gelecekte karşılaşılabilecek olası problem çözüme davranışlarında kişinin **“psikolojik dayanıklılık”** geliştirebilmesi, problem çözümede kişisel yetkinlik (kişisel öz-yeterlik) algısının artması gibi boyutlarda olumlu değişimlerin yaşanması gibi farklı boyutlarda ve alanlarda işlevde bulunmaktadır.

2.1.4.3.3. İyimserlik ve kötümserlik

İyimserlik ve kötümserlik genellikle olumlu ve olumsuz sonuç beklentileri olarak tanımlanır (Scheier ve arkadaşları, 1994). Birçok araştırma gösteriyor ki iyimserlik ve kötümserlik fiziksel ve psikolojik sağlığı etkiler. İyimser düşünceye sahip bireyler genel olarak olumlu duygusal durumları dile getirirken kötümser düşünceye sahip olan bireyler ise genel olarak olumsuz duygusal durumları dile getirirler. Bazı araştırma bulgularına göre iyimserlik ve kötümserliğin bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri kısmen duygusallık ile ilgilidir (Chang ve Sanna, 2001; Akt.: Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Scheier ve Carver’a (1985) göre iyimserler kötümserlere nazaran problemleri durumları değiştirmek için daha aktif baş etme yollarını kullanırlar. Daha belirgin olarak, iyimserler problem odaklı başa çıkma ve akılcı problem çözüme stillerini daha çok kullanırken yadsıma ve probleme olumsuz yönelim durumlarını daha az kullanırlar (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Chang ve D’Zurilla’ya (1996) göre iyimser üniversite öğrencileri duygusallıktan bağımsız olarak problemlere daha olumlu yönelimlidirler ve kötümser öğrenciler ise problemlere daha olumsuz yönelimlidirler. Ayrıca, kötümser öğrencilere nazaran problemlere olumlu yönelimli olan üniversite öğrencileri daha akılcı problem çözüme stratejilerini ve bilişsel yapılandırmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir yandan, iyimser akranlarına nazaran problemlere olumsuz yönelimli olan kötümser öğrenciler daha çok kaçınmalı başa çıkmayı kullandıklarını belirtmişlerdir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

2.1.4.3.4. Beklenti (Ümit)

Yakın zamanda yapılan araştırmaların konusu, beklentinin psikolojik ve fiziksel mutluluğu destekleyip desteklemediğini ortaya çıkarmak olmuştur. Birbiriyle ilişkili ve karşılıklı iki boyut olan yol ve aracılık, beklentinin yapısını tanımlar. Aracılık, kişinin amaca yönelik kararlılığına ya da öz-yeterlięine⁴ karşılık gelirken; yol ise amaca ulaşmak için başarılı yol ve rota çizme kabiliyetine karşılık gelir. Snyder'e (1995) göre bireyin beklentilerinin olumlu yönde olması etkili sosyal problem çözmeye olanak sağlar. Chang'a (1998) göre yüksek beklentili öğrenciler düşük beklentili öğrencilere nazaran problemlere daha olumlu yönelirler ve daha akılcı problem çözme stilini tercih ederler (Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004).

2.1.4.3.5. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek kişisel standartlar içeren ve sosyal beklentileri karşılama, bu beklentileri karşılamak için kişinin kapasitesi ile ilgili şüpheleri ve aşırı öz eleştiri mekanizmaları ile ilgilenen çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilir. Chang (1998), üniversite öğrencileri ile ilgili çalışmasında mükemmeliyetçiliğin sosyal problem çözmeyi kolaylaştırdığını bulmuştur. Daha belirgin olarak, kişinin davranışları hakkındaki şüphesi problemlerine olumsuz yönelmesi, bireyin herhangi bir problemle karşılaştığı zaman dikkatsiz ve kaçıncı problem çözme stilini çok fazla kullanmasıyla ilgilidir. Bireyin sosyal beklentiyi karşılama isteği ne kadar çok ise problemlere yönelimi o kadar olumsuz olacaktır ve akılcı problem çözme stratejilerini kullanma eğilimi de daha az olacaktır (Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004).

ilingir'e (2006) göre, insanların kendilerini anlatma ve başkalarını anlama istekleri duygusal ve sosyal ihtiyaçları karşılamak için değişik sosyal beceriler gerektirir. Bu beceriler onların davranış örüntüsünü oluşturur. Bazı bireyler bu becerilere sahip değildir. Bu durum onların kendi ihtiyaçlarını

⁴ Bu tez çalışmasında "Öz-Yeterlik" kavramı "Yetkinlik" kavramı ile aynı anlamda kullanılmıştır.

karşılama da çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Utangaçlık, yalnızlık, atılgan olmayan davranış, duygularını ifade de yetersizlik bu güçlüklerden bazılarıdır. Bu yüzden de çoğu kez eksiklik kaygısı taşırlar. Sosyal problem çözüme yeteneğine sahip bireyler yukarıda sayılan yetersizlikleri pek fazla yaşamazlar.

2.2. YETKİNLİK (ÖZ-YETERLİK)

2.2.1. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile İlgili Fikirler

Sosyal öğrenme yaklaşımı; davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerdiği gibi, kişisel faktörleri de içererek bu iki yaklaşıma yeni boyutlar ekler. Bu yaklaşıma göre sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmez, içsel etkilerle de yönlendiriliriz. Davranışçı ve bilişsel kuramdan farklı olarak, sosyal öğrenme kuramında bireylerin davranışları, bireyin çevresi ve zihinsel yetenekleri ile bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) algıları sonucu oluşur. Sosyal öğrenme kuramına göre, çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, yetkinlik (öz-yeterlik), bağımlılık, başarı gibi özellikler de bireylerin davranışlarını etkiler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bireylerin kendilerine dayalı düşünce sistemleri insan davranışları ile ilgili modern teorilerde çok önemli rol oynar. Kendini algılamanın da pek çok farklı yönleri vardır. Bunların hepsi bireyin kendisini algılamasına (öz-referans) dayalı olmasına rağmen hepsi kişisel yeterlikle ilgili değildir ve bu bazı karışıklıklara sebep olur. Kişisel yeterlik ilgili teoriler bile yetkinlik (öz-yeterlik) düşüncesinin doğasını ele alış biçimi, kaynağı, etkileri, değişkenliği ve bunların bireyin psikolojik yönüne yaptığı müdahale süreci açısından farklılık göstermektedir. Benlik teorileri sadece kavramsal olarak değil, kapsam olarak da farklıdır. Farklı kavramsal bakışlar yetkinlik (öz-yeterlik) konusundaki önemli noktaların tamamını ele alamamıştır. Farklı teorilerle üretilen pek çok araştırma, algılanan denetimin terminolojisine tâbi olmuştur. Bireysel nedenselliği açıklamak için yetkinlik (öz-yeterlik) düşüncelerinin kökenlerini, yapısını, işleyişini, farklı etkilerini ve değiştirilebilirliğini oluşturan süreçleri tek bir kuram içerisinde ele alan kapsamlı bir teori gerekmektedir. Öz-yeterlik (yetkinlik) teorisi bu alt

süreçleri hem bireysel düzeyde hem de kolektif düzeyde karşılar (Bandura, 1997a).

Algılanan yetkinliğin (öz-yeterliğin) kökeni ve işlevi ile ilgili sosyal bilişsel kuram analitik ve geçerli avantajlar sağlar. Ayrıca bu kuram benlik sisteminin diğer yönlerini de ele alır. Bu kuram diğerlerine ek olarak bireysel istek (aspiration), sonuç beklentileri, algılanmış fırsat yapıları, engelleri ve kişisel yeterlik konseptlerini de kapsar. Bu bileşenlerin bir arada çalışması ve bunların adaptasyona ve değişime ortak katkıları benliğin iç içe geçmiş görüntüsünü ortaya çıkarır (Bandura, 1986; Akt.: Bandura, 1997a). Sosyo-bilişsel belirleyiciler hareketleri düzenleyen ve dürtüleyen mekanizmalar hakkındaki deneysel bulguların geniş gövdesine dayanır. Diğer belirleyicilerin algılanan yetkinlikle (öz-yeterlikle) kavramsal ve deneysel bağlantıları insanların kaderlerine tanıklık etmeleri ve şekillendirmeleri ile ilgili düşünceleri daha da derinleştirir. Bu teori, yetkinlik (öz-yeterlik) inanç sistemini tek bir sosyo-bilişsel çerçevede açıklayarak, bulguların farklı yönlerini bir araya getirebilir (Bandura, 1997a).

Yetkinlik (öz-yeterlik) teorileri insanların hayatlarının akışına nasıl müdahale edebileceklerine dair açık davranış ilkeleri oluşturur. Sosyal açıdan, insan yeterliğini iyileştirmek için kullanılabilen bir teori, algılanan denetim için benzer teoriler üretmekten çok daha faydalıdır. Fakat bu teorilerin arzu edilen değişimin nasıl sağlanacağından bahsettikleri söylenemez (Bandura, 1997a).

2.2.2. Öz Kavramı

Öz kavramı ile anlatılmak istenen bireyin kendisine bakışıdır. Bireyin bunu başkalarının tecrübelerinden ve değerlendirmelerinden yola çıkarak oluşturduğu varsayılır. Öz kavramı farklı özelliklerin tanımlayıcı ifadelerinin kişilere ne derece uygun olduğunu değerlendirilerek ölçülür. Bunların bireysel işleyişteki rolü karmaşık öz kavramı ile ilişkilendirilerek test edilir (Bandura, 1997a).

Öz referans süreçlerini öz kavramı bakımından test etmek, bireylerin davranışlarını ve bu davranışların bireylerin hayata bakışını ne yönde etkilediğini anlamamıza katkı sağlayacaktır. Bu türdeki teorilerin birkaç farklı özelliği vardır,

fakat insan davranışlarının tahmin edilmesi ve açıklanması yönüyle zayıftır. Çoğu teori evrensel öz imajlarla ilgilenmiştir. Tek bir kavramla farklı özelliklerin oluşturulmasıyla aslında neyin değerlendirildiği ve karar aşamasında belirli özelliklere ne derece önem verildiği konularında karışıklıklar ortaya çıkar. Küresel öz kavramları birtakım kurallara bağlı kalsa da, farklı aktivite alanlarında ve aynı alanda farklı zorluk derecelerinde ve farklı koşullar altında değişen yeterlik görüşlerinin karmaşıklığını yargılayamaz. Öz kavramı yetkinliğin etkisi anlaşıldığında öngörücülük yönüyle geride kalacaktır (Bandura, 1997a).

2.2.3. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Kavramı

Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ilk önce “*Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*” adlı yayımda Bandura tarafından tanıtılmıştır. Bandura, 1986’da bu kavramı insan davranışının sosyo-bilişsel teorisi içine yerleştirmiştir. Bandura 1997 yılında bu çalışmasını “*Self Efficacy: The Exercise of Control*” adlı yapıtında yayımlamış ve yetkinliğin (öz-yeterliğin) insanın başarı ve refahını düzenleyen diğer sosyo-bilişsel faktörlerin uyum içinde işlediği kişisel ve kolektif merkez teorisi içinde olduğunu belirtmiştir (Pajares, 1997).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında merkezi bir öneme sahip kavramlarından birisidir ve “*bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip bunları etkili ve başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine olan inancı*” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977; 1997a).

Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi ise Bandura tarafından, “*kişinin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli eylemleri yapabileceğine ilişkin inançları*” olarak tanımlanmıştır (Biçer, 2009).

Bu kavram, ilgili alan yazında *yetkinlik*, *öz-yeterlik*, *öz-yeterlik inancı* veya *öz-yeterlik algısı* şeklinde kullanılmıştır. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura’nın öz-yeterlik (yetkinlik/self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009). Bu tez çalışmasında *yetkinlik* kavramı ile *öz-yeterlik* kavramı aynı anlamda kullanılmıştır.

2.2.4. Yetkinliğin (Öz-Yeterliğin) Yapısı ve Doğası

İnsanlar yeterliklerini eğitebilecekleri farklı alanlara yönelirler ve seçimlerine göre farklı seviyelere gelirler. Kazandıkları bazı yetenekler doğanın ve sosyo-kültürel tecrübenin bir bağıışı, gelişimsel süreci etkileyen beklenmedik faktörlerin sonucudur (Bandura, 1997b).

Yetkinlik (öz-yeterlik) teorisi insan kabiliyetlerinin çeşitliliğini gösterir. Dahası yeterlik inancının aktivite alanı çoğu ifade sisteminden farklıdır. Örneğin opera sanatçıları algılanan yeterlik konusunda ses, duygu, dramatize özelliklerini performanslarında birleştirme yönünden diğer bireylerden ayrılır. Yeterlik inancı sadece eylemlerin kontrol edilmesiyle değil aynı zamanda motivasyon, gerekli psikolojik durumun ve düşünce sürecinin düzenlenmesiyle ilgilidir (Bandura, 1997a).

Bu teori, insanların bir eylemi yaparken kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylardan ziyade kendi eylemlerini düzenlediklerini ve kendilerine özgü tercihler yaptıklarını ifade etmektedir. Yeterlik inancı, insanların eylemlerinin altında yatan düşünceleri şekillendirme niteliğine sahiptir. Yeterlik inançlarında, yetkinlik (öz-yeterlik) ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz-yeterlik (yetkinlik), bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar; sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır. Bir birey, kendisinin yeterli olduğuna dair yetkinlik (öz-yeterlik) inancı geliştirmişse, eyleme çok daha kolay geçebilmektedir. Bandura (1994), öz-yeterliği (yetkinliği) yüksek olan bireylerin çözümü zor bir durumla karşılaştıklarında daha çabuk davrandıklarından söz etmektedir. Yapılan eylemin sonuçlarının iyi olacağı yönündeki beklenti de insanı davranışı yapmaya güdüleyen önemli bir faktördür (Tekin ve Üstün, 2009).

Daha genel bir anlatımla ifade etmek gerekirse, yetkinlik (öz-yeterlik) bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Başaracağına inancı yüksek olan bireyler karmaşık işlerle başa çıkarken de zorlanmazlar (Zenginol, 2010).

Yetkinlik (öz-yeterlik) genellikle, özel bir alan için kullanılır ve bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Örneğin, bir öğrenci basit düzeydeki dört işlem problemlerini çözebilirken söz konusu öğrenci eğer yüksek bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancına sahipse daha karmaşık matematik problemlerini çözmeye daha istekli olabilir.

Pajares'e (2002) göre, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı insanlara motivasyon, mutluluk ve başarı hissi sağlamaktadır. İnsanlar kendi performanslarına inanmadıkça arzu ettikleri sonuçları alamayacaklar, herhangi bir zorluk ile yüze kaldıklarında başarmak için çaba göstermeyeceklerdir (Sapanıcı, 2010).

Başka bir anlatımla yetkinlik (öz-yeterlik), insanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır. Yetkinlik (öz-yeterlik), bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994; Akt.: Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel, 2010).

Bandura'ya göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü yetkinlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşamaktadırlar (Gökçakan, 2008).

Aynı zamanda yetkinlik (öz-yeterlik); bireyin, belli kazanımları için davranışlarını yönetme ve organize etme kapasitesine olan inancıdır. Başka bir ifadeyle, kişinin motivasyonu, düşünme süreçleri, duygusal durumu ve davranışlarını düzenlemedeki yeterliğiyle ilişkilidir. Yine, kişinin, belli istekleri için ne kadar çaba harcadığı, başarısızlıkla karşılaştığında ne kadar sebatkâr (persistent) davrandığı ve çevrenin isteklerini karşılarken ne kadar stres yaşadığı, kişinin yetkinliğiyle (öz-yeterliğiyle) ilişkilidir. Algılanan yetkinlik (algılanan öz-

yeterlik), kişinin belli performans türlerini yürütme ve organize etme yeteneğine ilişkin yargısını içermektedir (Bandura, 1997; Akt.: Kapıkıran, 2007).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı genellikle, bireylerin belli bir konu ile ilgili olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan yetkinliğin (öz-yeterliğin) pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı olumlu olan bireyler, işlerinde daha başarılı olmakta, karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak yapılacak eylemleri başarılı bir şekilde organize etmektedir. Bu inancın olumsuz olması ise, başarısızlık oranını artırmakta ve benzer şekilde başarısızlık kaygısını yükseltmektedir (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Yetkinlik (öz-yeterlik) algıları; kişinin yaşamını büyük ölçüde şekillendirir. Yetkinlik (öz-yeterlik) algıları bireyin iş yaşamını, akademik başarısını ve kariyer seçimini etkiler. Bireyin sosyal yaşamında sigarayı bırakma, acıya dayanma, korkularla baş etme gibi birçok olayda da yetkinlik (öz-yeterlik) inancı belirleyici rol oynar (Saygı, 2009).

2.2.5. Yüksek ve Düşük Yetkinliğe (Öz-Yeterliğe) Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993), yüksek ve düşük yetkinliğe (öz-yeterliğe) sahip insanların özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: Düşük yetkinliğe (öz-yeterliğe) sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına odaklanmak yerine kendilerini analiz etmeye odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve zorluklar karşısında hemen pes ederler.

Bandura'ya (1989) göre, yeteneklerine şüphe ile bakan insanlar zor işlerden kaçınmaktadırlar. Amaçlarına ulaşmak için yeterli kararlılığa sahip değildirler. Bir engelle karşılaştıklarında, kişisel etkinliklerinde, görevin zorluğu durumunda ve başarısız olduklarında hangi olumsuz durumla karşılaşılabilecekleri gibi konulara

odaklanırlar. Bu şekilde düşünmeleri onların dikkatlerini etkinliklerini nasıl iyi yapabileceklerinden çok, kişisel eksiklikleri ve olası tersliklere çekerek daha çok kaygı yaşamalarına neden olur. Yaşadıkları kaygı, onların gösterebilecekleri çabalarını ve analitik düşünmelerini engeller. Başarısız yaşantılar motivasyonlarını düşürerek zorluklar karşısında hemen pes etmelerine neden olur. Yetersiz performanslarını yetersizlikleri olarak yorumlamaya eğilimli olduklarından, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleri için daha fazla başarısızlığa gerek yoktur. Kolaylıkla kaygıya kapılıp kaygının olumsuz sonuçlarını yaşarlar (Çelikkaleli, 2004).

Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gerekli zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlik bakışı bireylerin ilgisini artırır ve onların etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı, zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini devam ettirmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını artırırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güvenleri ile yaklaşır. Bu tip bir yeterlik bireyi başarıya götürerek, stresi ve depresyona açıklığı azaltır (İsrael, 2007).

Tablo 2.2’de yetkinlik (öz-yeterlik) algısı düşük ve yüksek olan bireylerin özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 2.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Yüksek Olan ve Olmayan Bireylerin Özellikleri

(Saygı, 2009)

Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Düşük Olan Bireylerin Özellikleri	Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Algısı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri
<ol style="list-style-type: none">1. İşi başaramayacağını düşünerek işe başlamayı sürekli olarak erteler.2. Küçük ya da büyük bir engelle karşılaştığında mücadele etmek yerine kendi yetenekleriyle ilgili şüpheler içinde boğulur.3. İşi yaparken motivasyonu düşüktür, bu da başarısını ve enerjisini etkiler.4. Kendine olan inancı düşük olduğu için yapabileceğinden daha az emek harcar.5. Yaşamına küçük hedefler koyar.	<ol style="list-style-type: none">1. İşi başarabileceğine olan inancı yüksek olduğu için gerektiği zaman başlar.2. Bunun aşılabilecek bir engel olduğunu düşünüp tüm enerjisiyle mücadele eder.3. İşi yaparken motivasyonu güçlüdür. Zevkle ve enerjik bir şekilde çalışır.4. Kendine olan inancı yüksek olduğu için potansiyelinin üzerine çıkar.5. Yaşamına büyük hedefler koyar.

2.2.6. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Kaynakları

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006). Bireylerin kendilerinin bir görevi tamamlamalarıyla ilgili yetenekleri konusundaki olumlu tutumları onların yetkinlik (öz-yeterlik) algılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Kutluca ve Ekici, 2010).

Bandura'ya göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bandura'ya (1977) göre yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin dört önemli kaynağı vardır. Bu kaynaklar şunlardır:

2.2.6.1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı bireyin performans yeterlikleriyle ilişkilidir (Lopez ve arkadaşları, 1997; Akt.: Şahin, 2009). Bireyin performans başarılarını *geçmiş* ve *şimdiki performanslar* olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

Geçmiş performans, bireyin geçmişteki başarılarını ifade etmektedir. Birey geçmişte başarmışsa yine başarabileceğini düşünür. Şimdiki performans, bireyin kendi performansını diğerlerinin performansı ile de kıyaslayarak değerlendirmesini ifade eder. Etrafında üstün performans sergileyen birilerini görmek, yetkinlik (öz-yeterlik) inancını artırırken, düşük performans sergileyenleri görmek bu inancı azaltabilmektedir. Birey, **“diğerleri başarıyorsa ben de başarırım”** şeklinde inanç geliştirir, ya da diğerlerinin başarısızlığını gördükçe kendinin de başaramayacağını düşünebilir (Bayraktar ve İpek, 2009).

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesi olarak da kabul edilebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Bandura'ya göre başarılı performanslar, bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmesi için ne gerekiyorsa onu yapıp yapamayacağını birinci göstergesidir. Başarılı yaşantılar, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin düzeyini yükseltir. Üst üste yaşanan başarısızlıklar ise yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisini düşürür. Tekrarlanan başarılarla gelişen yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinde, ara sıra yaşanan başarısızlıkların fazla bir etkisi olmaz (Akkapulu, 2005).

Yetkinlik (öz-yeterlik) kaynakları içerisinde en etkili olanı kişinin kendisinin elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancının oluşmasına zemin hazırlarken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla yetkinliğiyle (öz-yeterliliğiyle) ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan yetkinlik (öz-yeterlik) inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez. Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapma ya

da yönetmede bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleme (self-regulation) becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir (Bıkmaz, 2006).

Örneğin, istediği zaman spor yapabildiğini gören birisi, bunu düzenli olarak da tekrarlayabileceği konusunda kendisine güvenir ya da düzenli olarak bir fiziksel egzersiz programını takip etmede başarılı olmuş birisi sigarayı bırakma konusunda da aynı başarıyı tekrarlayacağına inanır (Efe, 2007).

2.2.6.2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)

Literatür incelendiğinde, bazı araştırmacıların yetkinlik (öz-yeterlik) inancının gelişmesinde etkili olan dolaylı yaşantıları model alma yoluyla öğrenme başlığı altında da tanımladıkları görülmüştür.

Dolaylı yaşantılar yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili etmenlerden biridir. Model almanın yetkinlik (öz-yeterlik) inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. İnsanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduklarını düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar. Öte yandan, birey model aldığı kişinin kendisine çok da fazla benzemediğini düşünüyorsa, yetkinlik (öz-yeterlik) inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok da fazla etkilenmeyecektir (Yılmaz, 2010). Bireyin karşılaştırma yaptığı modelin daha başarılı bir kişi olması yetkinlik (öz-yeterlik) inancına olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir (Çelikkaleli, 2010).

Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı veya başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir (Balyan, 2009).

Bandura'ya (2004) göre, eğer kişiler başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını görürlerse, yeteri kadar çalışmaları halinde kendilerinin de başaracak kapasiteye sahip olduklarına inanmaya başlarlar (İsrael, 2007).

2.2.6.3. Sözel ikna

Kişiyi bir davranışı başarıyla gerçekleştireceğine inandırmak için onu teşvik etmeyi, bu konuda öneriler getirmeyi kapsar. Kişi başaracağına inandırıldıkça daha fazla çaba gösterir ve bu da yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyini artırıcı bir etkidir (Bandura, 1977).

Kişinin kendisiyle ilgili inançları diğer insanlar tarafından verilen mesajlardan etkilenir. Destekleme ve cesaretlendirme yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisini olumlu etkiler, geliştirir; buna karşılık eleştiri engeller. Aileler, arkadaşlar, okulda öğretmenler farkında olmadan kişinin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisini olumsuz etkileyebilirler. Bu olumsuz etkilenme, bireylerin çevrelerinden kendileriyle ilgili gelen mesajları dikkate almalarından ve yapılan değerlendirmeleri önemsemelerindedir. Çevresinden yaptığı işle ilgili cesaret verici mesajlar alan kişi o işi başarmak için daha fazla çaba harcar. Fakat gereğinden fazla cesaretlendirilen birey, abartılı bir yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisine sahip olur ve en ufak bir başarısızlıkta yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi hızla düşer. Sözel teşvik, gerçekçi boyutlarda olursa etkileyici olabilir. Bir işi yapabileceği konusunda teşvik edilen kişi herhangi bir problem yaşadığında yetersiz olduğuna inanan kişiden daha çok başarılı olacaktır. Fakat gerçekçi olmayan sözel teşvik, kişinin başarısız olması durumunda ikna eden kişiye ve yetkinliğine (öz-yeterliğine) daha fazla güvenmemeye neden olabilir. Şişirilmiş yetkinlik (öz-yeterlik) başarısızlık yaşanması halinde düşer (Bandura, 1986; Akt.: Özgün, 2007).

2.2.6.4. Fiziksel ve duygusal durum

Bireyin davranış konusunda o an sahip olduğu yorgunluk gibi fiziksel ile üzüntülü olma gibi duygusal durumlar da yetkinliği (öz-yeterliği) şekillendirebilmektedir (Çoklar, 2008).

Bir öğretim durumunda bireyin duygusal ve fizyolojik etkilenme düzeyi, öğretim yetkinliği (öz-yeterliği) algısıyla birebir ilgilidir. Bireyin ruhsal ve bedensel açılardan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracaktır (Bıkmaz, 2006).

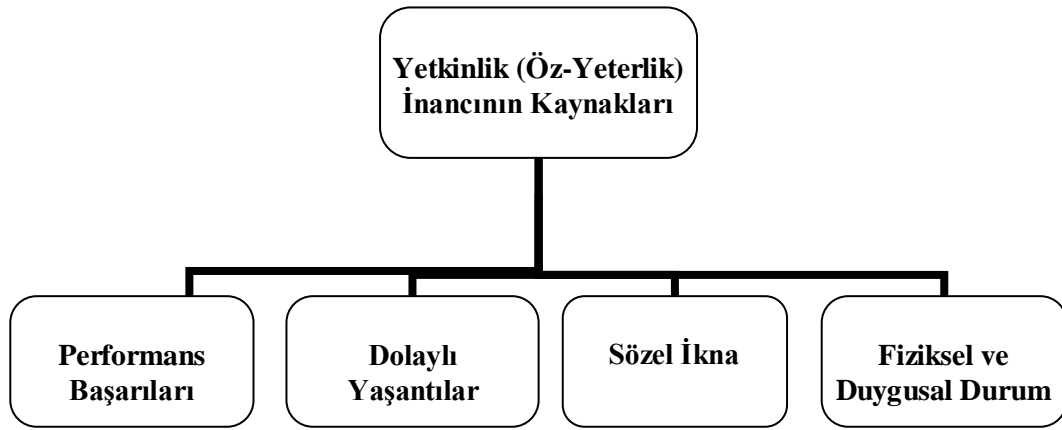
Bireyler, kötü performanslarının mazereti olarak duygusal heyecan ve gerilimlerini görürler. Bireyler, güçlülük ve dayanıklılık içeren aktivitelerdeki yetersiz fiziksel kapasitelerinin belirtileri olarak acı, ağrı ve yorgunluklarını neden olarak gösterebilirler (Dede, 2008).

Bandura'ya göre yüksek düzeyde uyarılma çoğunlukla performansı zayıflattığı için, bireyler kaçınma yaratacak uyarılmayla kuşatıldıkları durumlarda gergin ve telaşlı oldukları durumlara göre daha fazla başarı beklentisi geliştirebilmektedirler. Korku tepkileri, beklenen sıkıntı verici durum için önceden uyarılma yaratarak daha fazla korkuya neden olur. Bireyler, zihinlerinde yetersizlikleriyle ilgili korku yaratıcı düşünceler canlandırarak gerçekten sıkıntıya yol açan durum esnasında yaşadıkları korkunun çok ötesine geçen düzeylerde kaygı yaşayabilirler (Akdoğan, 2009).

Dede'nin (2008) bazı araştırmacılardan aktardığına göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancını şu şekilde özetlemek mümkündür: (1) Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, davranışları etkilediği için insan davranışlarının gelişiminde çok etkili bir role sahiptir (Nicalaou ve Philippou, 2004). (2) Aynı zamanda, insanların gerçek performansları, özel bir çalışma üzerindeki çabalarının miktarı ve amaç oluşturmalarındaki davranışsal seçimlerinin de önemli bir işaretçisidir (Choi, Price ve Vinokur, 2003). (3) Ayrıca, bireylerin özel bir aktiviteyi gerçekleştirmelerine yönelik yargılarını da göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, bir bireyin "**yapabilirim**" veya "**yapamam**" inancıdır (Siegle, 2003).

Chase (1998), yetkinlik (öz-yeterlik) kuramında sözü edilen ve yukarıda açıklanan bu dört etmene daha sonra **duygusal durum (emotional state)** ve **hayali deneyim (imaginal experience)** olmak üzere iki etmenin daha ilave edildiğinden söz etmektedir (Akt.: Bayraktar ve İpek, 2009). Duygusal durum bireysel ruh hali

ile açıklanabilir. Örneğin, bireyin katılacağı bir etkinliğe yönelik olarak hissedeceği hoşnutluk, stres, korku ve endişe gibi duygular yetkinlik (öz-yeterlik) inancı üzerinde etkili olacaktır. Öğretim etkinliklerinde ortamın öğrencileri duygusal olarak destekleyecek şekilde düzenlenmesi bu açıdan önem taşımaktadır. Hayali deneyim ise bireyin belli bir etkinlikte nasıl bir performans sergileyebileceğine yönelik hayali kurgulamalarıdır (Bayraktar ve İpek, 2009). Yetkinlik (öz-yeterlik) inancının kaynakları *şekil 2.2*'de şema halinde gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Kaynakları

2.2.7. Yetkinliğin (Öz-Yeterliğin) Gelişim Analizi

Hayatın her aşamasında başarılı olmak farklı kabiliyetlere sahip olmayla doğrudan ilişkilidir. Bireyin yaşamı süresince değişen arzuları, zamanla değişen bakış açısı ve toplumsal değişimler bireylerin hayat yolculuklarını nasıl yapılandıracakları, düzenleyecekleri ve değerlendireceklerini belirler. Yaşın ilerlemesiyle ortaya çıkan ve bireyin yapmak zorunda olduğu görevleri yapabilmesi için her birey aynı yolu izlemek zorunda değildir. Ergenlik daima adaptasyon sorunlarının yaşandığı bir git-gel dönemi değildir, orta yaşlar da her zaman orta yaş krizlerinin yaşandığı bir dönem değildir. Hayatta pek çok yol vardır. Belli bir dönemde bireylerin buldukları çevrede ne derece etkin ve hayatında ne derece başarılı oldukları her birey için farklıdır. Sergiledikleri

davranışları ile istedikleri sonuçlara ulaşabilmelerine dair inançları bireylerin yaşam seyrinde hayatlarını yönlendirmeleri için etkili bir kaynaktır (Bandura, 1997a).

Sosyal biliş kuramcılar, bireylerin gözlem yoluyla öğrenebileceklerini belirtmektedirler. Öğrenilen davranış o anda veya daha sonra ortaya da çıkabilir veya hiç de çıkmayabilir. Bir davranış yapıldığında nelerin olup biteceği, ne ile karşılaşılacağı önemlidir. Son dönemlerde öğrenmede bilişsel faktörler daha fazla vurgulanmaktadır. Bu kurama göre bireyin kendine ait davranışları ortaya koyması sürecindeki en önemli rollerden birisi kişinin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyidir. Bir davranışın ortaya konmasındaki en önemli etkenlerin başında o davranışın başarılı olma olasılığı ile ilgili inançların yüksek olması gerekliliği yetkinlik (öz-yeterlik) kavramında ön plandadır. Yetkinlik (öz-yeterlik), günlük yaşamı büyük oranda etkiler. Bu etki de zaman zaman hayatın değişik bölümlerinde kişinin içinde bulunduğu çevresel koşullara göre farklılık gösterir. Başarılı davranışlar için her zaman sadece yeterli bilgi ve beceri gereklidir diyemeyiz. Zaman zaman bunlar da yetersiz kalabilir. İnsanlar çoğu zaman ne yapmaları gerektiğini bilseler de uygun biçimde davranamazlar. Yetkinlik (öz-yeterlik), bilgi ve davranış arasında oluşturulan önemli bir köprüdür ve bu köprü sürekli olarak dinamik bir değişim içerisindedir. Kişinin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi bireyin davranışa bakış açısını ve davranışını etkiler. Dolayısıyla yetkinlik (öz-yeterlik) davranışın en önemli belirleyicisi olarak ele alınmaktadır (Balyan, 2009).

Sosyal bilişsel teori, bireyin algıladığı yetkinlikteki (öz-yeterlikteki) gelişimsel değişiklikleri yaşam sürecinde çevre ve insan bağlamında inceler. Yaşama bütün olarak bakıldığında, hayatın sürekli değişen toplulukların etkisi altında şekillenmekte olduğu yargısına ulaşılabilir. İnsanların yaşamlarını sürdürdüğü çevre bireylerin yaşamını oluşturan ve duruma bağlı gelişen bir ortam değil, bireylerin kendi kişisel gelişim süreçlerinde yer aldığı etkileşimsel bir bileşendir. (Baltes, 1983; Brim ve Ryff, 1980; Hultsch ve Plemons, 1979; Akt.: Bandura, 1997a). Bazı etkileşimsel olaylar biyolojik değişiklikleri de kapsar. Diğer olaylar ise bireyin yaşı, eğitimi, ailesi ve meslek hayatındaki konumu ile

alâkalı olan düzenli sosyal faaliyetlerdir. Aslında her birey kendi gelişim sürecinde bu evreleri yaşar. Bunun yanı sıra kariyer değişimi, boşanma, göç, kazalar, hastalıklar veya fiziksel çevrede oluşabilecek tahmin edilemeyen olaylar ve karışıklıklar da gerçekleşir. Birey fırsatlar, engeller ve tehditler sunan sosyal çevresinde gelişimini sürdürür. Elder (1981), bireylerin hayatlarının yaşadıkları çağa göre farklı deneyimlerle şekillendiğini öne sürmüştür. Hayatı oldukça farklı kılan teknolojik, ekonomik, askeri, kültürel ve politik nitelikteki temel sosyo-kültürel değişiklikler toplumun karakterini yaşam süreçlerine de yansıtacak biçimde etkiler. Bu tarz değişimler cereyan ederken insanların nerede yaşadıkları yaşam şekillerini etkiler (Elder, 1994; Akt.: Bandura, 1997a).

Toplumsal koşullar değişse de farklı bireyler aynı yerde ve zamanda farklı yollar seçer. Bu bireyin fırsatları değerlendirmek, mevcut sosyo-kültürel koşullarda bir fark yaratmak ve engelleri aşmak için takip ettiği yoldur. Ancak hayatın rastlantısal bileşenleri de vardır. İnsanlar genellikle bu rastlantısal koşullar altında ne yapacaklarını bilemez konuma düşerler. Aslında hayatın en önemli bileşenleri genellikle en beklenmedik zamanlarda ortaya çıkar. Küçük olaylar yaşam seyrinde büyük etkiler bırakır. İnsanların günlük hayatlarında karşılaştıkları pek çok rastlantısal durum vardır. Tesadüfen tanışılan çoğu insan bireyde hafif etkiler bırakırken bazıları da uzun süre devam eden etkiler bırakabilir. Çoğu karşılaşma tesadüfî gerçekleşse de bireyler bu karşılaşmalardan kazanmak istediklerinin ne olduğuna karar verirler. Tesadüfî tanışmaların büyük kişisel değişimlere yol açmasının temelinde kişisel tutumlar ve etkileşim kurulacak olan sosyal çevrenin özellikleri yatmaktadır (Bandura, 1982; Akt.: Bandura, 1997a). Hayatın seyrindeki biyolojik ve psikolojik değişimlerin rastlantısal olaylarla birlikte ortaya çıkması bireysel yaşamın benzersizliğini gösterir (Bandura, 1997a).

Bireyin çevrenin oluşumu üzerinde kontrolü yoktur fakat onu oluşturmada ve ona tepki göstermede kendi varlığı ile pay sahibidir. Bireylerin çevrenin özelliklerini algılamalarına bağlı olarak, çevreye pozitif, nötr veya negatif tarzda yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

İnsanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve önceliklerini kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında da yetkinlik (öz-yeterlik) inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2006).

Sonuç olarak, birey kendi özelliklerine bağlı olarak kendine has bir çevre yaratır. İnsanlar kendi hayatlarını istedikleri gibi yönlendirebilmek için sosyal sistemleri kurarlar. Çevresel değişimlerdeki geçişler algısal yorumlama, bireyin seçimi, kendini harekete geçirme tarzı ve kendine has çevreyi oluşturmayı kapsayan nitelikleri gerektirir. Bireylerin kişisel yeterliklerine olan inancı çevrelerini oluşturmaları, organize etmeleri ve içinde buldukları çevrede etkin olmaları açılarından oldukça önemlidir (Bandura, 1997a).

Kişinin kendi yeteneklerini değerlendirmesi etkili işleyiş için gereklidir ve birey açısından oldukça faydalıdır. Sürekli neler yapabileceğini sorgulayanlar zararlı sonuçlar getirebilecek bir iş ile uğraşırken kendilerini tehlike altında hissedeceklerdir. Bebekler yeteneklerini, isteklerini ve muhtemel tehlikeleri bilmezler Birisi onlarla ilgilenmediğinde tehlikeli durumlara düşerler. Tehlikeli yollara girebilir, derin havuzlara atlayabilir veya koca bir bıçağı kontrolsüzce sağa sola sallayabilirler. (Sears, Maccoby ve Levin, 1957; Akt.: Bandura, 1997a).

Yetişkinlerin gözetimi ile çocuklar farklı durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini ve yeteneklerini öğrenirler. İşte bu noktada bireyde daha ileriki yıllarda oluşacak yetkinlik (öz-yeterlik) özelliğinin yerine bireyi çevredeki tehlikelere karşı koruyan bireyler geçerler (Bandura, 1997a).

2.2.8. Üretken Yetenek Olarak Yetkinlik (Öz-Yeterlik)

Yeterlik algısı her bireyde bulunan özelliklerden biri değildir. Yeterlik üretken bir yetenektir. Algısal, sosyal, duygusal ve davranışsal yetenekler organize edilip etkili ve uyumlu bir şekilde işlenerek sayısız amaçlarda kullanılır. Alt yeteneklere sahip olmak ile onları zor durumlarda kullanacak uygun şekillere sokmak arasında önemli fark vardır. İnsanlar gerekli yeteneklere sahip oldukları

ve ne yapacaklarını bildikleri konularda bile genellikle ideal şekilde hareket edememektedirler (Schwart ve Gottman, 1976; Akt.: Bandura, 1997a).

Yetkinlik (öz-yeterlik) sadece sahip olduğunuz yeteneklerle değil, farklı koşullar altında elinizdekilerle neler yapabileceğinize inandığınızla da ilgilidir (Bandura, 1997a).

Yeterlik inancı, insan yeteneklerinin üretici sistemindeki kilit noktadır. Böylece benzer yeteneklere sahip farklı insanlar veya farklı koşullar altında aynı kişi bireysel yeterlik inancındaki dalgalanmalara göre kötü, yeterli veya sıra dışı performanslar sergileyebilir. Aynı şekilde sağlam bir yeterlik inancı bireyin yeteneğini engellere rağmen üretken bir şekilde kullanması ile bireyin sıra dışı performans sergilemesini sağlar (White, 1982; Akt.: Bandura, 1997a). Bireyin yeteneğinin gelişmesine yetkinlik (öz-yeterlik) inancı önemli katkı sağlar (Bandura, 1997a).

Bireyin yeteneklerini çok iyi kullanabilmesi için olumlu yeterlik inancına sahip olması gerekir. Önceden var olan yetenekler değişken koşullar altında işleyebilecek yeni şekillerde organize edilmelidir. Rutin aktiviteler bile her seferinde aynı şekilde gerçekleştirilemez. Alışverişlerin başlatılması ve düzenlenmesi kısmen bireylerin yetenek muhakemelerine yani bireyin belli koşullar altında ve belli bir talep doğrultusunda neler yapabileceğine dair inancına göre işler. Yeterlik bireyin sahip olduğu yeteneklerin ölçütü değil, bireyin yeteneklerini hesaba katmaksızın farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997a).

Bir örnek vermek gerekirse, insanların sürücülük yeteneklerine olan inançlarını ölçerken kontak anahtarını çevirebiliyor muyum? Vitesi değiştirebiliyor muyum? Direksiyonu çevirebiliyor muyum? Arabayı hızlandırıp yavaşlatabiliyor muyum? Kornaya basabiliyor muyum? Trafik işaretlerini biliyor muyum veya şerit değiştirebiliyor muyum? Diye muhakeme etmesi istenmez. Bunun yerine trafikte farklı koşullar ve zorluklar karşısında otomobil kullanırken bireyin sahip olduğu yeterliğin gücünü test etmek daha anlamlıdır. Sürücülükle ilgili alt yetenekler önemsizdir. Fakat yoğun şehir trafiğinin dar ince yollarında

çevrede araçlar, usta veya acemi şoförler varken hata yapmadan araç kullanmak ile ilgili genel yetenek önemlidir. Hızla akan trafikte araç kullanmak dikkat, önceden çalışma ve hızlı karar vermeyi gerektirir (Bandura, 1997a).

2.2.9. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Tipleri

Araştırmalara göre, yetkinliğin (öz-yeterliğin) iki tipi vardır (Donald, 2003; Akt.: Acar, 2007):

Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için bireyin algıladığı “*yapabilirim*” duygusudur. Kirsch buna “*akademik öz-yeterlik*” (*task self-efficacy*) adını vermiştir. Kirsch’in akademik öz-yeterlik kavramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ile hemen hemen aynıdır. Bir diğeri ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performanstır. Bu kavrama Kirsch “*mücadeleci öz-yeterlik*” (*coping self-efficacy*) adını vermiştir (Acar, 2007).

2.2.10. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura’ya (1994) göre hayat boyu yetkinlik (öz-yeterlik) gelişimini etkileyen bazı faktörler aşağıdaki gibidir (Akt.: Çınar, 2010):

2.2.10.1. Kişilik algısı

Yeni doğanlar öz kavramıyla doğmazlar. Onlar çevresel tepkileri doğurmak için değişik etkiler geliştirirler. Örneğin, bebek süt istediğinde ağlar ve süt verilir. Ağladığında ve süt verilmediğinde başka yollara başvurur. Çevreyi kontrol etmede başarılı olan bebekler hayatın ileriki bölümlerinde “öz” kavramını oluşturmada daha başarılı olurlar.

2.2.10.2. Aile etkisi

Bireyler yapabileceklerinin farkına ancak uygulamaya geçtiklerinde varabilirler. Fiziksel ve sosyal yeterliklerini, mantık ve dil becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bunları yapabilmeye oyun aktivitelerinin, uykunun, boş zamanı değerlendirme şekillerinin önemi büyüktür. Yetkinliği (öz-yeterliği) geliştirmede

ailenin bu olanakları sunması veya ne şekilde sunduğu çok önemlidir. Bu nedenle, ailelerin bireylerin yetkinlik (öz-yeterlik) algısını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.

2.2.10.3. Arkadaş çevresi etkisi

Bireylerin yapabilecekleri davranışları gerçekleştirmesi çevrenin onlara sunduğu olanaklara bağlıdır. Sosyal öğrenmenin ve deneyim sahibi olmanın en önemli yollarından biri arkadaş çevresidir. Bundan dolayı, bireyler buldukları ortamda popüler olma ve prestij kazanma peşindedirler. Bireylerin bu arkadaş çevresi seçimi ilgi alanına göre şekillenmektedir. Bireylerin arkadaş seçimi sürecinde yaşadıkları deneyimler, yetkinlik (öz-yeterlik) algılarının kontrollü gelişimine neden olmaktadır.

2.2.10.4. Okul etkisi

Bireyin yaşantısının en etkili çağında, okullar kültürlenme ve sosyalleşme sürecini aktif kılmaktadırlar. Okul bireylerin bilişsel becerilerini geliştirdikleri, bireylere bilgi akışının ve toplumda daha etkin yaşayabilmeleri için gerekli kişilik donanımının sağlandığı yerdir. Bununla birlikte, bireyin bu özellikleri kazanıp kazanmadığının değerlendirildiği yerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bireyleri değerlendirmeleri ve onların yetenekli olup olmadıkları kanaatini taşımaları, bireylerin sınavdaki durumları, diğer bireylerle ilişkileri, okul derslerindeki konuları bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) algısını doğrudan ilgilendirmektedir. Bu da, bireylerin akademik başarıyı yakalamaya olan inancının okulda oluşabileceğini göstermektedir. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını etkilemektedir.

2.2.10.5. Deneyimler

Her deneyim kişinin yeterlilik algısını geliştirmesini zorunlu kılmayı beraberinde getirmektedir. Ergenlerin yetişkin pozisyonunda yaşayabilmeleri için gereklilikleri ve hayatlarının tüm sorumluluğunu alacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu gereklilikler birçok yeni beceriyi ve yetişkin toplumunda yaşayabilme yollarını edinmelerini beraberinde getirmektedir. Bu gelişme

evresinde karşılaştıkları problemlerle baş etme yollarını öğrenerek bireyler yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını arttırmaktadırlar.

2.2.10.6. Geçmiş yaşantılar

Biyolojik olarak bireyin olgunlaşması becerilerinin de düşmesini beraberinde getirmektedir. Fiziksel becerilerin bu düşüşü beraberinde getirmesi bireyin bu olumsuz etkiyi aza indirmek için fiziksel aktivitelerin yerini doldurabilecek farklı becerilerde yetkinlik (öz-yeterlik) algıları oluşturmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, bireyin bunu sağlayabilmesi geçmiş dönemlerinde edindiği becerilere ilişkin yetkinlik (öz-yeterlik) algılarıyla ilişkilidir (Uzel, 2009).

2.2.11. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İle Öz-Saygı Arasındaki Farklar

Öz-saygı ve yetkinlik (öz-yeterlik) genellikle aynı anlamda ve birbirleri yerine kullanılırlar. Aslında bunlar tamamen farklı kavramlardır. Yetkinlik (öz-yeterlik) kişisel kabiliyet ile ilgilidir, öz-saygı ise kişinin kendine duyduğu saygı (kendilik değeri) ile ilgilidir. Kişinin yetenekleri ile kendini sevip sevmemesi birbiri ile alâkalı değildir. Bireyler belli bir aktivitede öz-saygılarını kaybetmeden kendilerini ümitsiz bir şekilde başarısız olarak yargılayabilirler, fakat bu bireyin o aktivitede kendilik değerlerini (öz değerlerini) keşfetmedikleri içindir. Örneğin; balo dansını beceremediğini kabul eden bireyin bu durumu kabullenmesi, kendine olan saygısını yitirmesine neden olamaz. Tersî şekilde kişi çok başarılı olduğu işi yapar; fakat bundan onur duymayabilir (Bandura, 1997a).

İnsanların belli koşullar altında başarılı olabilmek için yüksek öz-saygıdan daha fazlasına ihtiyacı vardır. Çoğu başarı sahibi kişi kolay sağlanabilen standartlardan ötesine sahip olduğu için kendine güvenir, diğerleri ise yüksek öz-saygının tadını çıkarır. Çünkü onlar öz-saygılarını bireysel başarı dışındaki kaynaklardan uzak tutmuşlardır. Sonuç olarak öz beğeni her zaman başarılı performansı getirmeyebilir. Başarı ağır ve disiplinli çabanın sonucudur. İnsanlar başarmak için gerekli çabayı sürdürebilmek için kendilerine tam olarak güvenmelidirler. Yetkinlik (öz-yeterlik), insanların performans başarılarına ulaşmak için kendilerine koydukları hedefleri öngörür. Öz-saygı ise ne kişisel

hedefleri ne de performansı etkilemez. (Mone, Baker ve Jeffries, 1995; Akt.: Bandura, 1997a).

Bazı yazarlar yanlış bir şekilde öz-saygıyı, yetkinliğin (öz-yeterliğin) genelleştirilmiş bir şekli olarak ele alır. Örneğin, Harter (1990) kendilik değeri yargılarını ve kişisel kabiliyeti aynı gerçekliğin farklı seviyelerdeki gösterimleri olarak ele almıştır. Kendilik değerinin evrensel olduğu ve algılanan kabiliyetin alana özel olduğu söylenmektedir. Evrensel kendilik değeri alana özgü kabiliyetlerin tamamından daha fazlası olarak gelişmekte olan bir üst özellik olarak düşünülmektedir. Evrensel kendilik değeri değerlendirmesi kişinin öz gurur ve öz nefretine farklı seviyelerde katkıda bulunmasıyla belli işleyiş alanlarında ayrılır. Bireylere kendilerini ne kadar sevdikleri sorulur. Kendilik değeri ölçümü ve algılanan kapasite tek boyutlu ve çok boyutlu bakış açılarını birleştirir ve öz değerlendirmenin hiyerarşik modelini ortaya koyar (Bandura, 1997a).

Öz-saygı yetkinlik (öz-yeterlik) kadar çok boyutludur. İnsanlar işlerinden, ailelerinden ve sosyal hayatlarından farklı derecelerde kendilik değeri edinir. Örneğin bazı öğrenciler akademik başarılarıyla gurur duyarken sosyal çevreden kendilerini soyutlayabilirler. Başarılı yöneticiler mesleki alanda kendilerine çok kıymet verirken ebeveyn olarak aynı kıymeti kendilerine vermeyebilirler (Bandura, 1997b). Bandura'ya (1986) göre öz-saygı ve kendilik değerinin birkaç kaynağı vardır: Öz-saygı kişisel kabiliyetlere dayanan veya kültürel olarak olumlu veya olumsuz nitelik kazanmış birikimlere dayanan öz değerlendirmelerden oluşabilir. Kişisel kabiliyetten gelen öz-saygıda insanlar layık oldukları standartlara ulaşmaktan memnuniyet duyarlar. Fakat layık oldukları standartları elde edemediklerinde mutsuz olurlar. Kıymet verilen bir başarıyı elde etmek için gereken kişisel kabiliyet öz-saygı için makul bir temel oluşturur (Bandura, 1997a).

Öz-saygının pek çok kaynağı olması sebebiyle, düşük öz-saygı sorununun da tek bir çaresi yoktur. Kısıtlı yetenekleri olan ve sosyal açıdan küçümsenen insanlar kendilerini değersiz ve işe yaramaz hissedebilirler.

2.2.12. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile Öz-Güven Arasındaki Farklar

Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramı ile öz-güven (self-confidence) ve yetenek algısı (perceived competence) kavramları farklı kavramlardır. Bu iki kavram bireylerin kendilerine ilişkin daha geniş anlamda yetenek algılamalarıyla ya da belirli bir alana yönelik olarak kendilerini ne kadar yetenekli buldukları ile ilgili kavramlardır (Chase, 1998; Akt.: Bayraktar ve İpek, 2009). Bir başka ifadeyle, öz-güven ya da yetenek algısı kişinin sahip olduğu potansiyelin farkında olmasıyla ilgilidir. Yetkinlik (öz-yeterlik) ise kişinin bu potansiyeli performansa/davranışa dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile ilgili bir kavramdır. Hiç kuşkusuz birey yetenekli olduğunu düşündüğü ölçüde ya da bir işi gerçekleştirmek için kendine güven duyduğu ölçüde yeterli olacağını da düşünebilir. Ancak, aralarında pozitif bir ilişki varmış gibi algılanan bu kavramların farklı anlamlara geldiği unutulmamalıdır (Bayraktar ve İpek, 2009).

2.2.13. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Boyutları

Bandura'ya (1982) göre yetkinlik (öz-yeterlik) inancının üç boyutu vardır:

1. Düzey: Girişilecek işin zorluğu,

2. Dayanıklılık: Bireyin engelleyici, caydırıcı koşullara karşın davranışını sürdürmeye devam etmesi,

3. Genellenebilirlik: Belirli bir durumda oluşan yetkinlik (öz-yeterlik) inancının diğer durumlara genellenebilmesidir (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009).

Bireyler yetkinliğin (öz-yeterliğin) dört bilgi kaynağı ve bunları destekleyen üç boyut sayesinde, yetenekleri doğrultusunda davranışlarını organize ederek davranışlarının sonuçlarını gözler ve davranışlarının sonucunda sahip oldukları yetenekler hakkında bilgi sahibi olurlar (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009). Bireyin yeterlik algısı sadece basit ve kolay bir görevi içerebilir veya belirli alanda en zorlayıcı görevleri içerebilir. Bu seviye farklılığını gösterir. Bireyler kendilerini sadece sınırlı bir alanda yargılayabilir veya geniş bir etkinlikler ve konular alanında yararlı olduğunu düşünebilir. Bu, yetkinliğin (öz-yeterliğin) genelleme boyutunu vermektedir. Son olarak güçlü bir kişisel yeterlik hissine sahip bireyler geçici hatalar karşısında metin olabilirler. Buna karşın düşük

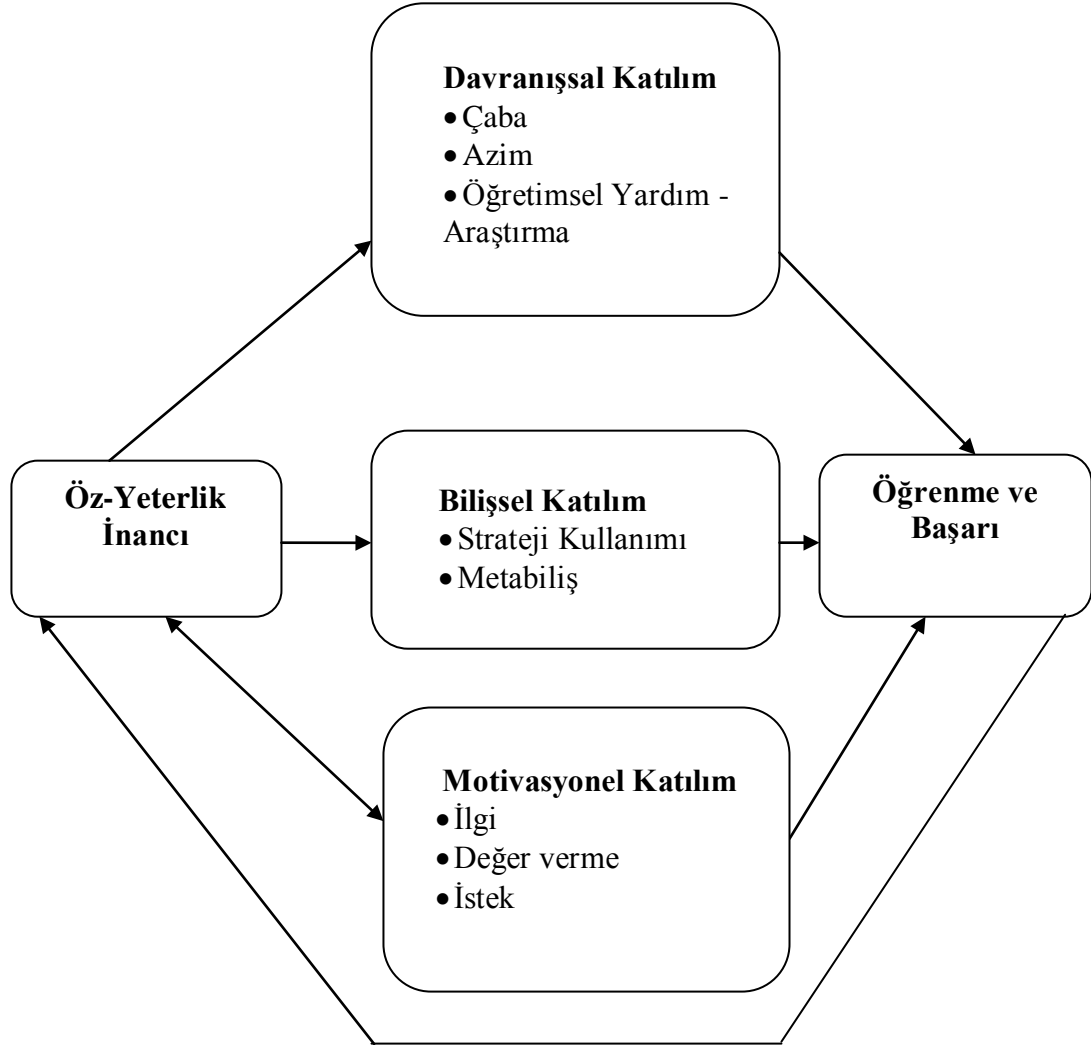
yeterliğe sahip bireyler hemen kendilerini çekme eğilimindedirler. Bu da yeterliğin güçlendirme boyutudur (Bong, 1997; Akt.: Özevin Tokinan, 2008).

2.2.14. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ile Eğitim İlişkisi

Bandura'nın, yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bireyin; (a) etkinlikleri seçimini, (b) güçlükler karşısındaki sebatını, (c) çabalarının düzeyini ve (d) performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili yetkinlik (öz-yeterlik) inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı eğitim ve öğretimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Bandura'nın 1977'de yetkinlik (öz-yeterlik) ile ilgili ilk görüşlerini ileri sürmesinden sonra, bu kuramsal yapı eğitim psikolojisi literatüründe, farklı sınıf düzeyleri, konu içerikleri ve öğrencilerin yetenek düzeyleri (ortalama, üstün ya da engelli) bağlamlarında çalışmalara konu olmuştur. Yapılan araştırmalar aracılığıyla, kişisel ve çevresel (öğretimsel, sosyal) unsurların yetkinlik (öz-yeterlik) üzerindeki etkisi ve yetkinliğin (öz-yeterliğin) öğrenme, güdülenme ve başarı üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına çalışılmıştır (Schunk, 1995; Akt.: Eryenen, 2008).

Linnenbrink ve Pintrich (2003); yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, katılım, öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, bu üç kavramın bireylerin özellikle de öğrencilerin başarılı olmasındaki ilişkisini *şekil 2.3*'deki gibi göstermiştir (Akt.: Tekin ve Üstün, 2009):

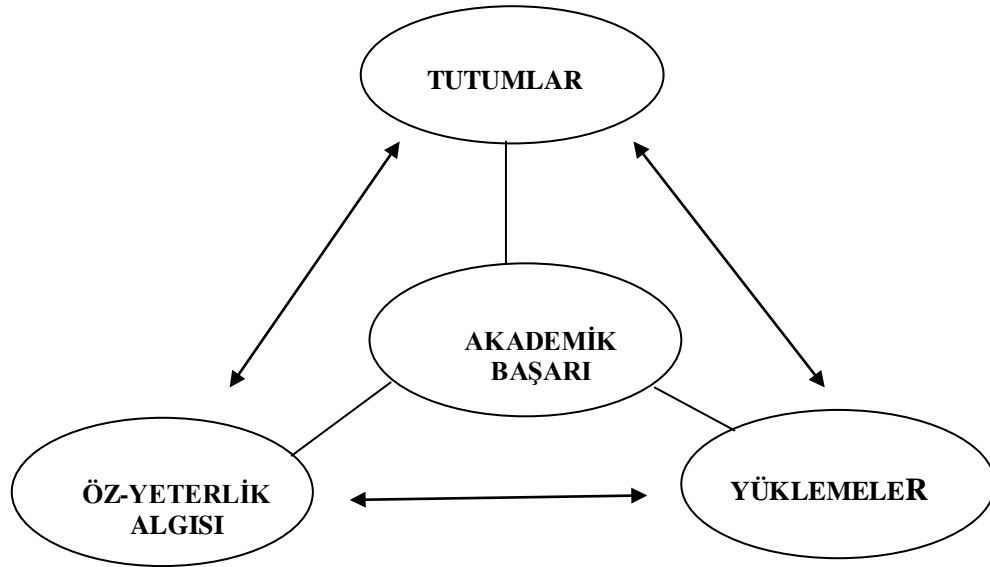


Şekil 2.3. Yetkinlik (Öz-Yeterlik), Katılım ve Öğrenmenin Genel Çatısı
(Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Akt.: Tekin ve Üstün, 2009).

Linnenbrink ve Pintrich (2003), yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bireyin öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak katılmayı sağladığını; öğrenme sürecine üç boyutta da katılan bireyin başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilerinin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını geliştirici etkinlikler yapmalarını, öğrencilere başarabilecekleri görevler vermelerini, insandaki yeteneklerin geliştirilebilir ve kontrol altına alınabilir olduğu bilincini vermelerini tavsiye etmişlerdir (Tekin ve Üstün, 2009).

Öğrenci bir görevle karşılaştığında yüksek düzeyde bilişsel yönetime sahipse etkin bir şekilde hareket becerisi gösterme kadar öğrenme stratejilerini kullanma eğilimindedir. Davranışsal katılım, öğrencinin görevi sürdürme konusunda ısrarcı olması ve eğer gerekli görürse yardım isteme yöneliminde bulunması anlamındadır. Motivasyonel katılım ve yetkinlik (öz-yeterlik) belli bir noktaya kadar birbirinin yerine geçebilir. Bu durum, öğrencilerin yüksek akademik başarı seviyelerine ulaşmalarını sağlayabilir (Özevin Tokinan, 2008).

Eğitimdeki başarı, bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) algısını yükseltirken, yükselen bu yetkinlik (öz-yeterlik) algısı da yeteneğe yönelik yüklemeye yapılmasını sağlamış olacaktır. Yeteneğe yönelik yüklemeye yapan bireyler, yeni başarılarla daha yakındır. Öyleyse bu tip yüklemeler, bireyi tekrar başarıya götürecektir. Görüldüğü gibi, tüm kavramlar birbiriyle karşılıklı ilişki içerisindedirler ve birbirlerinden ayrılmayan parçalar olarak görülüp öğrenme sürecinde mutlaka dikkate alınmalıdırlar. *Şekil 2.4*'de bu dört kavramın birbirleriyle ilişkileri şematik olarak gösterilmektedir (Canakay, 2007):



Şekil 2.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler ve Onların Birbirleriyle İlişkisi
(Canakay, 2007)

Açıköz'e (1998) göre yetkinlik (öz-yeterlik) algısı, kişiye yeterli olduğunun söylenmesinden etkilenmektedir. Öyleyse bireyin yeterli olduğunun hissettirildiği aktif öğrenme yöntemlerinin de yetkinliğin (öz-yeterliğin) artmasında etkili olabileceğini söylemek yerinde olacaktır. Çünkü aktif öğrenme, her öğrenciye yapma, başarma duygusunu tattırarak etkinlikleri içermektedir. Bu duyguyu tadan öğrencinin başarıya yapacağı yüklem de içsel olacağından, yetkinlik (öz-yeterlik) algısını da büyük oranda etkileyecektir (Akt.: Canakay, 2007).

Yetkinlik (öz-yeterlik) algısı ve biliş üstü beceriler kişinin öğrenmesini etkileyen önemli değişkenler olarak göze çarpmaktadır. Biliş üstü beceriler kişinin öğrenme sürecini, problemlere yaklaşımını ve problem çözme sürecini etkilerken, yetkinlik (öz-yeterlik) algısı kişinin belli bir öğrenme hedefini başarıyla yerine getirmesi için önemli yordayıcılardan biridir (Yabaş, 2008).

Yetkinlik (öz-yeterlik) bir bireyin, bir davranışı yapıp yapamayacağını, davranışı başarılı bir biçimde tamamlayabilmek için ne kadar çaba harcayacağını ve karşılaştığı engeller karşısında ne kadar ısrarcı olabileceğini etkilemektedir (Kıran-Esen ve Çelikkaleli, 2008). Sharp (2002) ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancının, bireyin güdülenme düzeyi ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çünkü birey, ancak eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanırsa yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve tepki gösterme konusunda harekete geçebilir (Akbaş, 2009). Eğitimin her kademesinde bireyin başarısı önemlidir. Eğitim sürecinde başarılı olabilmek için bireyin çaba sarf etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimde başarı için bireyin kendisini yetkin olarak algılaması gerekmektedir.

Helmke (1989), yetkinlik (öz-yeterlik) algısının okul öncesi yıllarda oluşmaya başlayıp zamanla geliştiğini ve bu süreç boyunca yetkinliğin (öz-yeterliğin) şekillenmesinde deneyimin önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Akt.: Altun, 2005).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları eğitim araştırmalarında, özellikle akademik motivasyon ve öz düzenleme çalışmalarında dikkati çekmiştir. Bu alanda yetkinlik (öz-yeterlik) araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. İlki yeterlik inançları ve kariyer seçimleridir (özellikle matematik ve fen alanında). Bu alandaki veriler gençlerin kariyer gelişimleri ile ilgili bilgi sağlamıştır. İkinci alan, öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci çıktılarıyla ilgili olan öğretmenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Üçüncü alanda ise araştırmacılar, öğrencilerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının diğer motivasyon yapıları, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir (Irizzary, 2002; Akt.: Çimen, 2007).

Yapılan çalışmalarda, akademik başarı ile yetkinlik (öz-yeterlik) algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Helmke, 1989; Schunk, 1989; Marsh, 1990; Schunk ve Swartz, 1993). Benzer bulgulara Malpass, Neil ve Hocevar (1999) tarafından da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, yüksek başarıya sahip öğrencilerin yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) algısına, düşük başarıya sahip öğrencilerin ise düşük yetkinlik (öz-yeterlik) algısına sahip olduğu bulunmuştur (Altun, 2005).

Eğitimde, yetkinlik (öz-yeterlik) inancı belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğrencilerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmaların, öğretmenlik mesleği yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığı ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılarının olacağı umulmaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Eğitim-öğretim süreci dikkate alındığında yetkinlik (öz-yeterlik) algılarının geliştirilmesi öğrencilerin derslerdeki başarısını hiç kuşkusuz artıracaktır. Eğitim araştırmalarına göz atıldığında öğrenci başarısının gelişim sürecini takip etmek için genellikle klasik test yöntemlerinin kullanıldığı görülür. Hâlbuki öğrencilerin

yetkinlik (öz-yeterlik) algılarını da test etmek, başarının gelişimini takip etmek ve anlamak için önemli bir durumdur. Geleneksel eğitim anlayışında başarıyı ölçmenin ve değerlendirmenin objektif testlerle sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu anlayış içinde bakıldığında öğrencilerin yetkinlik (öz-yeterlik) algıları ve hatta tutumları göz ardı edilmektedir. Oysaki öğrenci başarısından daha çok başarısızlığının nedenleri önemlidir. Bu sebepten ötürü öğrenme-öğretme ortamlarında sadece objektif testler ile sınırlı kalmak yerine öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin yetkinlik (öz-yeterlik), tutum ve diğer algılarını geliştirecek ve destekleyecek şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir (Coşkun, 2007).

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez unsuru olan sınavlarda öğrencilerin kendilerini yetkin görmeleri onların kendilerine yönelik olumlu inançlarını güçlü kılacaktır. Öğrencilerin, sınava hazırlık sürecinde yetkinlik (öz-yeterlik) inançları, benlik saygıları ve durumluluk kaygıları, olması gereken düzeyde değil ise sınav esnasında ya da sınav öncesinde gerçek performanslarını ortaya koymasında bir engel teşkil edecektir (Aydoğan, 2008).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı öğrencinin akademik gelişimine üç farklı düzeyde yardımcı olur (Bandura, 1993):

1. Öğrencilerin kendi akademik öğrenmelerini düzenleme ve akademik aktiviteleri belirleme konusundaki etkileri ile ilgili inançları; onların isteklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirler.

2. Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve bunu geliştirmedeki kişisel yetkinlik (öz-yeterlik) inançları; onların yarattıkları öğrenme ortamının tipini ve öğrencilerin ulaştığı akademik gelişimin düzeyini etkilemektedir.

3. Fakültelerin kolektif öğretimdeki etkileri konusundaki inançları, okulların akademik başarılar konusundaki seviyelerine anlamlı bir şekilde yardımcı olur.

Albert Bandura, Dale Schunk ve diğer araştırmacıların çalışmaları, çaba harcayarak ve ısrarla çalışarak ulaşılabilecek en üst düzeyde performans için gerekli

yetkinlik (öz-yeterlik) algısının artırılmasının aşağıdaki yollarla sağlanabileceğini ortaya çıkarmıştır (Brophy, 1988; Akt.: Canakay, 2007):

1. Spesifik, zor fakat ulaşılabilir hedefler belirlemeleri için öğrencileri cesaretlendirmek.
2. Bir görev verildiğinde öğrencilerin bu göreve verdikleri tepkilerle ilgili strateji geliştirmeleri için model olmak ve yönlendirmek.
3. Öğrencileri başarıya götürmeye yardımcı olacak geribildirimler yapmak.
4. Öğrencilere, tüm olumsuzlukların üstesinden gelerek ve istikrarlı biçimde çaba göstererek yeteneklerinin gelişimini değerlendirmelerine yardımcı olacak yüklemeler yapmalarını sağlamak.

2.2.15. Yetkinliği (Öz-Yeterliği) Geliştirme Aracı Olarak Okul

Günümüz modern dünyasında ihtiyaç duyulan nitelik ve becerilere sahip insan yetiştiren dinamik eğitim kurumları toplumların değişerek gelişmesinin arkasındaki temel güç haline gelmiştir. Bu nedenle çağımız toplumları kendi ihtiyaçlarını karşılayacak okul sistemlerini kurma çabası içindedirler. (Koçak ve Eves, 2010). Bir bireyin günlük problemlerini çözebilmesi, ülkesine ve topluma faydalı olacak ürünler ortaya koyması, çevresindeki insanları olumlu yönde etkilemesi ve kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duyacağı kişisel ve teknik donanımı kazandırmaya çalışan eğitim kurumları, bu sayede toplumsal düzeni korumayı ve toplumların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeye getirmeyi amaçlamaktadır (Gelen ve Özer, 2010).

İdeal toplum oluşturabilmek için yaratıcı düşünebilen, yaratıcılığı analitik düşünme ile bütünleştirebilen, gruplar içinde iletişim kurup çalışabilen, yenilik yapabilen, problem çözebilen bireyler yetiştirebilmek gerekir (Özkök, 2005).

Çocukların hayatını şekillendiren okul çağı dönemi çocukların algısal yeteneklerini geliştirdikleri, bilgi edindikleri ve topluma katılmak için önemli olan problem çözme yeteneklerini geliştirdikleri yerdir.

Eğitimin temel amacı çocuklara kendilerini eğitmelerini sağlayacak kendi kendini düzenleme (öz düzenleme/self regulation) yeteneğini edindirmektir. Kendi kendini yönetmek hem resmi eğitimde hem de hayat boyu öğrenmede faydalı olacaktır. Öğrenimin çoğu resmi eğitim sınırlarının dışında gerçekleşir. Çocuğun kendini eğitime yeterliği ne kadar yüksek olursa, okul dışında ilgilendiği etkinliklerden o kadar fazla bilgi edinir (Bergin, 1987; Akt.: Bandura, 1997a).

Okul sadece öğrenciyi geleceğe hazırlamakta değil; aynı zamanda kişinin gelişimi için gerekli olan kişisel yeterliği sağlamakta da önemli bir kurumdur.

Çocuklar bilgi ve yeteneklerindeki eksikliklerle ilgili rahatsız edici gerçeklerle yüzleşmeyi öğrenmelidir. Öğrencilerin yeterlik algısını düşüren ve gelecekteki akademik performanslarını etkileyen sınıf egzersizleri bu rahatsız edici gerçeklerle yüzleşmeyi de sağlar. Eğitim uygulamaları sadece mevcut zaman diliminde kullanılacak bilgilerin verilmesiyle değil, çocukların geleceğe yaklaşımını etkileyecek kendi yeterlik inançlarının verilmesiyle de ilgili olmalıdır. Yeterliğine inanan öğrenciler kendi başlarının çaresine bakmak zorunda kaldıklarında kendilerini eğitmek için tam donanımlı olacaklardır (Bandura, 1997a). Okul ayrıca çocukların bilişsel yeterlik inançları ile entelektüel gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerini de etkiler.

Sağlıkla ilgili alışkanlıklar ailesel alışkanlıklardan gelir, fakat okullar da ulusun sağlığını korumak için hayati öneme sahiptir. Okul yaş, sosyo-ekonomik durum, kültürel altyapı ve etnik köken faktörlerini düşünmeksizin bütün çocukları bir arada bulabileceğimiz tek mekândır (Bandura, 1997a).

2.2.16. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Hedef Belirleme

Bugüne kadar, yetkinlik (öz-yeterlik); üretken ve devinimsel etkiler ve başarıyla ilişkisi açısından tartışılmıştır. Dikkate alınması gereken ilave bir nokta da hem kişisel hem de ilişkili hedefler ve onların yetkinlik (öz-yeterlik) ve başarı ile etkileşimidir. Hedeflerin işleyişi, motivasyon kuramının ana konusu olmaya devam edecektir. Motivasyon çerçevesini geliştirmede, Locke, hedef belirleme kuramının yazılı kanıtlara dayanan geçerliliğine işaret ederek amaçların;

yoğunluk, süreklilik ve davranışın yönünü etkileyerek davranışı etkilediğini öne sürmüştür. Bu süreç, başarı gerçekleştirme açısından insan kaynakları yönetim süreci için önemli çıkarımlar sunar (Appelbaum ve Hare, 1996).

Daha önce de belirtildiği gibi, yetkinlik (öz-yeterlik) inançları insanların kendilerine koydukları hedefleri etkiler (bireysel hedefler). Genellikle, yönetsel bağlamda, insanlar iş yerinde üretim faaliyetine ilişkin olan önceden belirlenmiş hedeflerle ilgilenirler. Önceden belirlenmiş hedefler, yön ve amaç anlayışı sağlar, hareket ve çaba uyandırır, iş yeteneğinin ölçülebileceği bir standart ve yetkinlik (öz-yeterlik) anlayışını geliştirmek için rehber görevini üstlenir. Ana hedeflere öncülük eden alt hedeflerin başarılması güçlü yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının gelişimini destekleyen iş deneyimi ve yeterlik sağlar. Önceden belirlenmiş hedefler; hedef benimseme ve sorumluluk vasıtasıyla kişisel hedefleri etkiler ve kişisel hedeflerin etrafında gelişen normatif beklenti oluşturmaya hizmet eder. Önceden belirlenmiş hedeflerin düzenlemesi yetkinliğe (öz yeterliğe) tesir eder. Çok yüksek hedefler başarısızlıkla sonuçlanır. Bu anlamda yetkinlik (öz-yeterlik), gelecek başarıyı olumsuz etkilerken kolayca ulaşılabilen hedefler yanlış bir yetkinlik (öz-yeterlik) hissi yaratır ve başarısızlık karşısında ani bir cesaretsizliğe sebebiyet verir. Yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını göz önünde bulundurarak, sıkıntı verici fakat ulaşılabılır hedefler hem yüksek başarı düzeyi hem de dirençli yetkinlik (öz-yeterlik) inancı sağlar (Appelbaum ve Hare, 1996).

Kişisel hedefler kısmen yetkinlik (öz-yeterlik) inançları tarafından belirlenir. Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları sorunun derecesini, çaresini ve bireyin kişisel hedeflere bağlılığını etkiler. Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları ve kişisel hedef koymaya etkileri arasındaki etkileşimli ve süregelen ilişki, başarı ve bu tür hedeflerin geri bildirimini öz değerlendirme ve yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının ve kişisel hedeflerin düzenlemesi, sosyal bilişsel kuramın öz düzenleme sistemine atfedilen merkezi bir mekanizmadır. Artan yetkinlik (öz-yeterlik) inançları sıkıntı verici hedeflere sebebiyet verirken azalan yetkinlik (öz-yeterlik) inançları daha ılımlı hedef belirlemeye, daha gerçekçi ve ulaşılabılır hedefler koymaya olanak sağlar (Appelbaum ve Hare, 1996).

2.2.17. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) İnancının Etkilediği Psikolojik Süreçler

Yetkinlik (öz-yeterlik) inançları bireylerin dört önemli psikolojik sürecini etkileyerek bireyin işlevlerini düzenlemektedir. Bu süreçler; bilişsel süreçler, güdülenme süreçleri, duygusal süreçler ve seçme süreçleridir (Bandura, 1993; 1997a).

2.2.17.1. Bilişsel süreçler

Bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) ile ilgili inancı, yaptığı ve tekrarladığı davranışlar ile kendisinden beklenen davranış niteliğini etkilemektedir. Yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) algısına sahip olan bireyler, bireyi yüksek performansa yönelten başarılı olma hayalleri kurarlar. Bu bireyler, olası sorunların çözümü için bilişsel olarak etkili çözümler üretebilir. Düşük yetkinlik (öz-yeterlik) algısına sahip olan bireyler ise, başarısız olacakları inancında oldukları için, daha çok başarısızlık senaryoları üretir ve sorunun çözümsüz olduğunu düşünmeye eğilimlidirler (Açıkgöz, 2006).

Bunun yanında, bireyin algıladığı yetkinlik (öz-yeterlik) inancı ile gösterebileceği performansı hakkındaki zihinsel canlandırmalar da (senaryolar) birbirini etkilemektedir. Yüksek bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancı bireylerin bilişsel yapılarını güçlendirirken, bilişsel olarak zihinde başarılı bir biçimde gerçekleştirilmiş olan bir eylem ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancını güçlendirmektedir (Kazdin, 1979; Akt.: Çelikkaleli, 2010). Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı bilişsel yapıyı güçlendirirken, başarılı bilişsel senaryolar ise yetkinlik (öz-yeterlik) inancını güçlendirebilmektedir (Çelikkaleli, 2010).

2.2.17.2. Duyuşsal süreçler

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancının etkili olduğu diğer bir alan da, bireyin başarısızlık karşısındaki düşünce tarzı ve duygusal tepkisidir. Yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyini kapasitesinin altında algılayan birey, başarısızlık durumunda yoğun stres yaşar ve yetersizliğini düşünerek içinde bulunduğu durumu gerçekçi bir biçimde değerlendiremez. Diğer bireyler ise, içinde buldukları durumu iyi değerlendirerek, yeni çözüm yolları arar. Bu yaklaşım, onların yeni beceriler

geliştirmelerine yardım edebilir (Bandura, 1986; Akt.: Açıkgöz, 2006). Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

İnsanların yetenekleriyle ilgili inançları, motivasyon seviyelerini etkilediği gibi tehdit edici durumlarda yaşadıkları kaygı, stres ve depresyonu da etkilemektedir. Aslında insanlar, endişeyle kuşatıldıkları için değil, riskli olarak nitelendirdikleri ortamlarla başa çıkmada yetersiz olacaklarını düşündükleri için tehdit edici ortamlardan ve aktivitelerden potansiyel olarak kaçınırlar (Biçer, 2009).

2.2.17.3. Motivasyonel süreçler

Motivasyon konusu performans konusunda olduğu gibi birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Günümüze kadar motivasyon ile ilgili pek çok teori geliştirilmiştir. Bireyin performansı üzerindeki pozitif etkisinin yanında yeterlik (öz-yeterlik), bireyin motivasyonuna da katkı yapar. Sosyal Biliş Teorisi, bireylerin aksiyonlarını, hem kendilerine özgü, hem de dış kaynaklı motivasyona dayandırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu teori, bireylerin başarmak için gerekli davranışları ne kadar iyi gerçekleştirdiklerine ait yetkinlik (öz-yeterlik) düşüncelerine dayalı olarak hareket ettiklerini de açıklamaktadır. Dolayısıyla bu anlamda düşünülecek olursa; bireylerin davranışları, yetkinlikleri (öz-yeterlikleri) dikkate alınmadan tam olarak tahmin edilemez (Kesgin, 2006).

Bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının yüksekliği, güdülenme düzeylerini artırır. Yeterince güdülenmiş birey, başarılı bir sonuç için gerekli olan ısrarcı çabayı gösterebilir. Bireyin ısrarcı çabasını koruması için, güçlü bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancına sahip olması gerekir. Bununla birlikte, başarı için engelleri aşmaya hazır olmak, esnek bir yetkinlik (öz-yeterlik) inancı gerektirmektedir (Açıkgöz, 2006).

2.2.17.4. Seçim süreçleri

Birey, çevresinden etkilenir. Bu yüzden yetkinlik (öz yeterlik), bireyin rollerini, yaşam biçimlerini şekillendirir. Birey, aktivitelerini seçerek

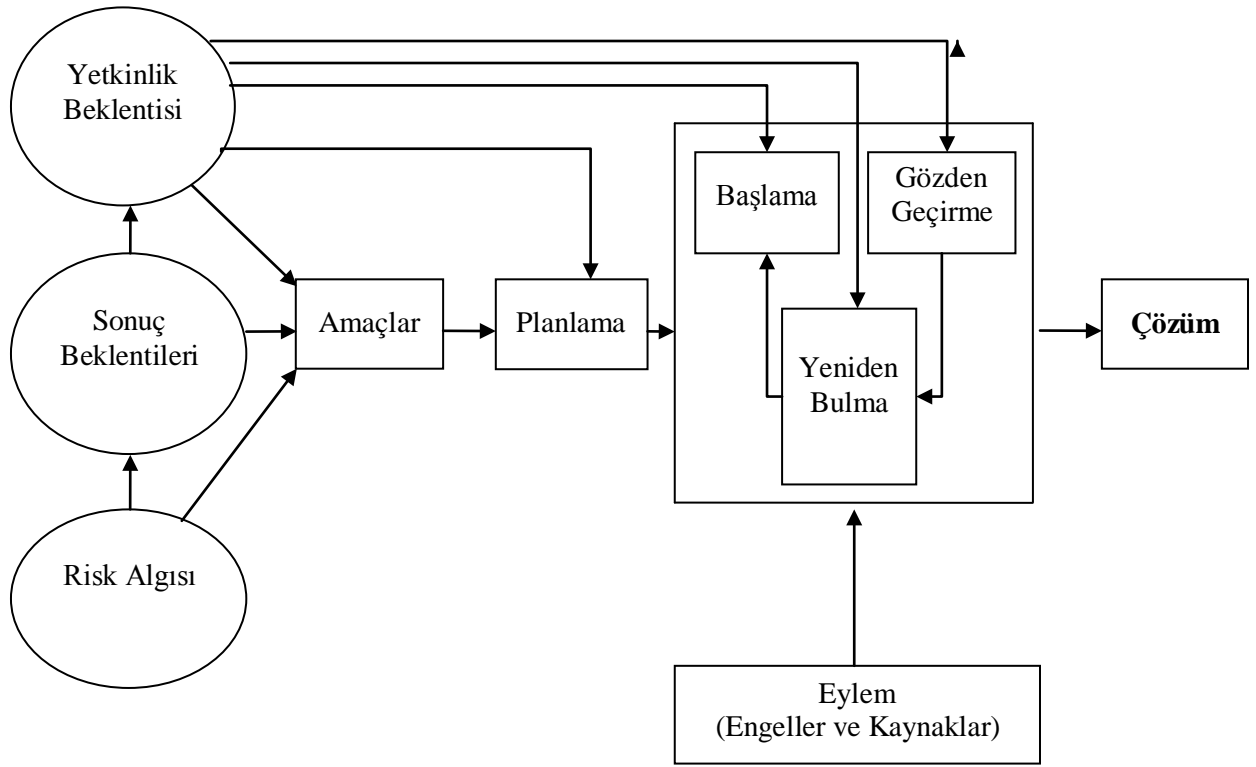
yönetebileceği bir çevrede değerlerini yargılar ve yaptığı seçimlerle, yaşamının her devresinde karşılaştacağı farklı ilgi alanları yaratır (Bandura, 1995, Akt.: Açıkgöz, 2006).

Yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bireylerin aktivite ve çevre seçimlerindeki etkisinden söz eden Bandura, yetkinlik (öz-yeterlik) merkezli seçimlerin kararlılık gösteren ve bireyin yaşam biçimini değiştirebilen seçimler oldukları için yaşam sürecinde büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca, Bandura bu tür seçimlerin kişilerin yaşam yönelimlerini şekillendirebildiğini, sosyal ilişkilerinin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1993; 1997a).

2.2.18. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Beklentisinde Sağlıklı Davranış Modeli Yaklaşımı

Yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarımız yaşantımızla öyle ilintilidir ki, hedeflerimizi ve bu hedeflerin niteliklerini genel anlamda belirler. Çünkü yetkinlik (öz-yeterlik) algılarında, kişinin kendi kapasitesi hakkında karar vermesi ve kendisi ile ilgili bir yargıda bulunması söz konusudur (Özenoğlu Kiremit, 2006). Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramına bu açıdan bakıldığında bireylerin psikolojik sağlıklarında önemli etmenlerden bir tanesi olduğu göze çarpmaktadır. Yetkinlik (öz-yeterlik) kavramını bu açıdan ele alan Schwarzer (1996) bir model geliştirmiştir ve bu modeli *Sağlıklı Davranış Modeli Yaklaşımı (HAPA)* olarak adlandırılmıştır (Akt.: Zülkadiroğlu, Budak ve Kozanoğlu, 2007).

Bu modele göre, yetkinlik (öz-yeterlik) ve sonuç beklentileri, amaçların en önemli temelleri arasında bulunmaktadır. Sonuç beklentileri, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin başlangıcı olarak görülebilir. Ayrıca yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi, bireylerin içinde bulunmayı istedikleri çevreyi seçmesinde de etkili olmaktadır (Çelikkaleli, 2010). Bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi ve sonuç beklentileri ile risk algısı bir dizi işlemten sonra “**çözüm**” şeklinde bu modelde yerini almıştır. *Şekil 2.5*'te bu model şematik olarak gösterilmiştir:



Şekil 2.5. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) Beklentisi ve Sağlıklı Davranış Modeli Yaklaşımı

(Schwarzer, 1996; Akt.: Zülkadiroğlu, Budak ve Kozanoğlu, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde Bandura'nın 1977 yılında ortaya atmış olduğu yetkinlik (öz-yeterlik) kavramını şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Yetkinlik (öz-yeterlik), algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile **“ne yapabilirim”** sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

2. Yetkinlik (öz-yeterlik), kapasite, özel performans hakkındaki inançlarla ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

3. Yetkinlik (öz-yeterlik), bir tür yetenek değildir. Yetenekler, insanların dünya hakkında ne bildiği, dünyada neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Yetenek, bilişsel yapıların aralığını ve kalitesini yani bireysel kapasiteyi içine alır. Donald'a (2003) göre yetkinliği (öz-yeterliği) ifade etmede kullanılan anahtar kelime “*bu işi başarabilir miyim?*” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Acar, 2007).

4. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı değildir ve yetkinlik (öz-yeterlik) inançları, nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa yetkinlik (öz-yeterlik) inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

5. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı da değildir. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

6. Yetkinlik (öz-yeterlik), öz-saygı kavramı ile aynı değildir. Öz-saygı kavramı, kendimiz hakkındaki inanç ve hissettiklerimizle ilgilidir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

7. Yetkinlik (öz-yeterlik), bir motivasyon (isteklendirme) değildir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007). Ancak motivasyonu artırıcı bir etkidir.

8. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, beklenen sonuçlarla ilgili değildir. Bir davranışın sonucuna ilişkin inanç, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranıştır (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

9. Yetkinlik (öz-yeterlik) inancı, sonucun ortaya çıktığı davranışın icra edilmesidir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

10. Yetkinlik (öz-yeterlik), kişisel bir özellik yani genetik bir özellik değildir (Snyder ve Lopez, 2002; Akt.: Acar, 2007).

11. Lee'ye (2005) göre yetkinlik (öz-yeterlik), öz kavramı (self-consept) ile aynı kavram değildir. Öz kavramı, bir bireyin kendisine ait yetenekleri ve kişiliği ile ilgili olarak özelliklerine karşı algısını (olumlu ya da olumsuz) ifade eder ve

öz kavramı, yetkinliği (öz-yeterliği) ve öz-saygıyı da içine alan bir kavramdır (Acar, 2007).

12. Schunk ve Frank'a (2002) göre yetkinlik (öz-yeterlik), bireyin kendine duyduğu "**güven**"dir. Öz kavramı ise bireyin kendine ait duygularını içerir. Öz kavramı ve yetkinlik (öz-yeterlik) kavramları arasındaki belirgin fark daha çok bireyin kendi kendine soracağı soruların niteliğinden kaynaklanmaktadır. Yetkinlik (öz-yeterlik), daha çok *-e bilmek (can)* fiili ile bağlanan yargıları ifade eder. Örneğin, çok iyi araba kullanabilir miyim? Bu problemi çözebilir miyim? Gibi. Oysa öz kavramı "**olmak**" (*being*) ve "**hissetmek**" (*feel*) fiili ile bağlanan yargıları ifade eder. Örneğin, Kimim ben? Kendimi seviyor muyum? Bir yazar olarak ben kendim hakkında ne hissediyorum? Gibi. Yetkinlik (öz-yeterlik) daha çok "**güven**" kavramı ile ilişkilidir (Acar, 2007).

2.3. SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK)

İlgili literatür incelendiğinde Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin yetkinlik (öz-yeterlik) inancının bir boyutu olarak ele alındığını görmek mümkündür.

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi Bandura (1997b) tarafından "**bireylerin kişilerarası etkileşim durumlarında kendi yetenekleri ile ilgili benlik inancı**" olarak tanımlanmıştır.

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) inancını Connolly (1989), sosyal atılganlık, genel ilişkilerde başarılı performanslar sergileme, bir grup ya da faaliyete katılma, dostane tavır gösterme ve insanlardan yardım alıp verme becerileri gösterebilmek olarak tanımlanmaktadır. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi, sosyal atılganlık, genel ilişkilerde gösterilen çaba, bir sosyal grup ya da etkinliğe katılma, samimi tutum, insanlardan yardım alıp verme gibi bazı becerileri gösterebilmeyi gerektirir (Connolly, 1989).

Senemoğlu (1998) sosyal yetkinliği (sosyal öz-yeterliği), gerekli etkinlikleri düzenleyerek belirli bir işi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine ilişkin kişinin kendi yargısı olarak tanımlarken, Akkök de (1999) sosyal yetkinliği (sosyal öz-yeterliği); kişilerarası ilişkilerde bireysel beceriye dayanarak ortaya konmuş çalışmaya ilişkin kişinin öz beklentisi olarak tanımlamıştır (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009). Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi, bireye sosyal ilişkilerinde kendisini başarılı olarak değerlendirebilmesine yardım eden önemli bir faktördür (Bilgin, 1999). Bandura'ya göre yetkinlik (öz-yeterlik), bireyin kapasitesini etkili bir şekilde kullanabilmesidir ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) yetkinliğin (öz-yeterliğin) önemli bir boyutudur (Bandura, 1993).

Sosyal bilişsel kurama göre; kişinin davranışları, davranışı ortaya koyan bireyin çevresel faktör ve özellikleri tarafından değil de çevresel faktörler, bilişsel yapı ve davranışı ortaya koyan bireyin diğer özelliklerinin etkileşimi tarafından oluşturulur. Bireyin yaşadığı çevre beklentilerini, kendine koyduğu hedeflerini ve öz algılarını etkiler, bu beklenti, hedef ve algılar davranışları etkiler. Aynı zamanda davranışlar da beklenti, hedef ve algıları şekillendiren çevreyi etkiler. Sonuç olarak, birey bir yandan içinde yaşadığı çevre tarafından şekillendirilirken diğer yandan da içinde yaşadığı bu çevreye şekil verir (Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009).

Matsushima ve Shiomi (2003) yüksek düzeydeki sosyal yetkinlik inancının kişilerarası stres ile negatif ve kişilerarası stresle başa çıkma ile pozitif bir ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006).

Bandura'ya (1986) göre sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin gelişimini etkileyen faktörler şunlardır: Bireyin kişilerarası iletişim sürecinde sergileyebileceği sosyal davranışlarla ilgili gerekli bilgiye sahip olması, davranışlarını kontrol altına alabileceği konusunda kendisine güvenebilmesi ve bireyin sosyal çevresinin birey bir davranışı yapmaya çalışırken kendisine destek olacağı inancı, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) gelişimini etkiler (Çakıcı, 2010).

Schunk'a (1983) göre ise, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin gelişiminde dolaylı yaşantılar ve sosyal karşılaştırmalar önemli iki faktör olarak yer almaktadır. Sosyal karşılaştırmalar, akran modelleri dâhilinde, yeteneklerimize dair bireysel algılarımızın gelişmesini etkilemektedir. Burada önemli nokta, bireylerin kendilerine verilen bir görevi yapıp yapamayacaklarına dair herhangi bir yargıları yoksa ya da bu konudaki deneyimleri sınırlıysa bu durumda dolaylı yaşantılara daha duyarlı olmalarıdır. Yani, sosyal ilişkilerinde ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden edindikleri sosyal yaşantı örnekleri onların kendileri ile ilgili olarak sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyi geliştirmelerinde önemli bir rol oynayacaktır (Akt.: Çelikkaleli, 2004).

Bireylerin sosyal ilişkilerde aktif ya da pasif olması, toplumsal bir varlık olması nedeniyle davranışlarını etkiler. Bu nedenle sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) bireyler için çok önemlidir. Bireylerin sosyal yetkinlikleri (sosyal öz-yeterlikleri), aile ve arkadaş ilişkileri, ders çalışma becerileri, akademik başarı gibi birçok davranış üzerinde etkilidir. Bireyin kendisini sosyal yönden pasif olarak yorumlaması; davranışlarında pasiflik, ders çalışmada düzensizlik, plansızlık, motivasyon düşüklüğü, akademik performansta azalma, sosyal ilişkilerde sınırlılık ve yetersizlik gibi belirtiler ortaya çıkarabilir. Buna karşılık bireyin kendisini sosyal olarak yetkinliği olan birisi olarak yorumlaması ve algılaması, etkileşimlerinde daha istikrarlı olmasına ve uygun yönlendiricilerle daha verimli sonuçlar alabilmesine neden olabilecektir (Bilgin, 1996).

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi ergenlerin ruh sağlığında da önemli bir yere sahiptir. Ergen için sosyal olmak; çevresi tarafından birey olarak kabul edilmeyi ve birlikte olmaktan hoşlanılmayı içerir Sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek, ergenin sosyal gelişimi için gerekli unsurlardır (Akkapulu, 2005).

Ergenler, kendilerini sosyal yetkinliği (sosyal öz-yeterliği) olmayan bireyler olarak gördüklerinde, akranları tarafından kabul görmeyebilirler ve bu durum onların öz değerlerinde azalmaya neden olabilir. Akranlarla kurulan samimi ilişkiler, yetkinliğin (öz-yeterliğin) gelişmesinde ergene yardım eder. Akranlarla

olan başarı ve başarısızlıklar, yetkinlik (öz-yeterlik) duygusunu olumlu veya olumsuz yönden direkt olarak etkilemektedir (Bandura, 1997b).

Kişilerarası iyi ilişkilerin yanı sıra bir işi yapabilmek için bir takım oluşturabilme, takım ruhunu sağlayabilme ve bu takımı yönetme becerisini gösterme de sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) becerisine ne oranda sahip olduğuna bağlıdır (Şenışık, 2006).

Gresham'a (1984) göre, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi; bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal çevre ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) bireyin davranışına yön veren unsurlardandır. Sosyalleşmenin önemli olduğu ergenlik döneminde sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyine sahip olma duygusu, gencin daha sonraki sosyal etkileşimlerinin oluşmasında belirleyici bir role sahiptir (Akkapulu, 2005).

Baltaş'a (2002) göre, kişisel yetkinlik (kişisel öz-yeterlik); kendisiyle ilgili farkındalık (duygusal farkındalık, kendini değerlendirme, özgüven), kendini yönetme (kendini kontrol, güvenilirlik, esneklik, yeniliklere açık olmak, kontrol odağı, kendi içinde olmak), motivasyon (başarı yönelimi, bağlılık, girişimcilik, iyimserlik) bileşenlerinden oluşur. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik); empati (diğer insanları anlama, başkalarını geliştirme, hizmete yönelik olma) ve sosyal beceriler (iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma çözümü, işbirliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik, ilişki kurma, gücünün farkında olma) bileşenlerinden oluşur.

İnsanlar sosyal durumlardan çıkardıkları sonuçları kendi yaşantılarına aktarabilirler. Bu aktarımın etkili olması bireyin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin bilişsel değerlendirmesine bağlıdır. Bu bilişsel değerlendirmeleri etkileyen faktörler ise anlık sosyal durumlardır. Bu nedenle her başarılı deneyim için güçlü, genellenmiş yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisine gerek yoktur. Beklentiler çabucak yok edilemezler ve kendilerini koruyabilirler. Kendini bazı konularda yetkin gören bireylerin bunun etkisiyle sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerini yükseltecekleri beklenmektedir. Bireyin kendini yetkin görme düzeyi hakkında öğrenciye verilecek bilgiler, öğrencinin sosyal yetkinlik

(sosyal öz-yeterlik) beklentisini geliştirmede istediği sonucu alacağına dair inanç oluşturmasını sağlar (Bandura, 1977).

Yetkinlik (öz-yeterlik) dolayısıyla sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi, birçok durumda etkili olabilir. Bandura'ya göre yetkinlik (öz-yeterlik) ve sosyal yetkinlik beklentisi şu durumlarda etkili olmaktadır (Selçuk, 2009):

- İstekler,
- Amaca ulaşma gücü,
- Güdülenme düzeyi,
- Zorluklar karşısında direnme gücü,
- Güç durumlarda toparlanmayı sağlayan analitik düşünme,
- Başarı ve başarısızlığın doğal nitelikleri,
- Stres ve depresyon.

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi, bireyin kendisini sosyal ilişkilerinde başarılı olarak değerlendirmesine yardım etmede önemli bir faktördür. Bilgi ve beceriden çok daha fazlasını kapsayarak, bireyin kendi kapasitesini etkin olarak kullanabilmesini de içerir (Şenışık, 2006).

Özetlenecek olursa, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentileri yüksek olan insanlar, sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri pasif olarak izlemektense bir şeylerin değişebilmesi için sürece müdahale ederek sorunu çözebilirler (Çelikkaleli, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “*Problem Çözme*” ve “*Sosyal Problem Çözme*”, “*Yetkinlik*” (*Öz-Yeterlik*) ve “*Sosyal Yetkinlik*” (*Sosyal Öz-Yeterlik*) konularıyla ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.1.1. Problem Çözme ve Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Heppner, Reeder ve Larson (1983), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkilerinden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklanabildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır (Ağır, 2007).

Heppner, Baumgardner ve Arkin (1986), üniversite öğrencilerinde problem çözme becerisi algısında yaşanan problemlere ilişkin nedensel yüklemelerin etkisini araştırmışlardır. Tüm öğrencilere “*Problem Çözme Envanteri*” (*PÇE*) uygulamış, üst ve alt puan dilimlerinde eşit oranda seçilen 100 öğrenciye kişisel ve kişilerarası problemlerin yaşanma sıklığı üzerinde etkili nedensel yüklemelerin belirlenmeye çalışıldığı “*Genel Yaşantılar Anketi*” uygulanmıştır. Sonuçta

problem çözme becerisini yüksek algılayanların kişisel ve kişilerarası problemleri kendi sorumluluğu olarak gördükleri, problemin çözümünün harcanan çabayla ilişkili olduğuna inandıkları, başarılarını daha çok içsel nedenlere, başarısızlığı ise daha çok dışsal nedenlere yükledikleri görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında Problem Çözme Envanteri (PÇE) sonuçlarına göre en üst ve en alt puan aralığından eşit sayıda kız ve erkek öğrenciden oluşan 80 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilere kişisel ve kişilerarası problemleri ele alma ve çözme yolları anlatılmıştır. Bilgi verme işleminden sonra problem çözme yeteneklerinin sınındığı deneysel bir işlem uygulanmış ve sonuçları ile ilgili geri bildirim verilmiştir. Problem çözmeye başarılı olanların başarısız olanlara göre çaba ve yeteneğe daha çok yükleme yaptıkları, harcadıkları çaba ile problemi çözdüğüne inananların daha güçlü kişisel kontrol duygusuna sahip oldukları, yüksek motivasyon ve kararlılık gösterdikleri bulunmuştur (Akt.: Bilgin, 2010)

Bonner ve Rich (1988) üniversite öğrencilerinin umutsuzluk yaşamalarında problem çözme algısı ve olumsuz yaşam stresinin etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda problem çözme becerisi algısının olumsuz yaşam stresi ile etkileşiminin umutsuzluğu yordamada depresyondan daha etkili olduğu görülmüştür.

Elliott ve Godshall (1991), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonucunda, problem çözümü değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıyla ilgili olduğunu görmüştür. Etkili problem çözümlerinin, etkili olmayanlara göre, çok daha etkili çalışma alışkanlıklarını kullandıkları ve bunları daha çok değerlendirdikleri dolayısıyla akademik başarılarının da daha yüksek olduğu araştırmanın diğer sonuçları arasındadır (Akt.: Ferah, 2000).

D'Zurilla ve Shedy (1991) tarafından yapılan çalışmada sosyal problem çözme ile kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 19,9 olan 50 erkek ve 77 kız üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile sosyal problemleri çözebilme yetenekleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Akt.: Dora, 2003).

Jerath, Hasija ve Melhotra (1993), 240 üniversite öğrencisi üzerinde zekâ, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılanlara yapılanmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Kaygı düzeyi, Sprelberger'in "**Durumluk Kaygı Envanteri**" ile ölçülmüştür. Deneklerin kaygı düzeyleri ölçümü problem durumundan önce ve sonra olmak üzere iki kez ölçülmüştür. Sonuçlar; problem çözme durumunda orta düzey zekâyâ sahip olanların yüksek zekâ düzeyine sahip olanlara göre, dışa dönüklerin içe dönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermiştir (Çetinkale, 2006).

Ellitot ve Henrick (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanması konulu araştırmasını 61 kız ve 51 erkek üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada "**Problem Çözme Envanteri**" ve "**Myers-Briggs Kişilik Tipleri Ölçeği**" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözmenin yaklaşma-kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma-kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanlarının ise yüksek olduğu görülmüştür (Kösterelioğlu, 2007).

Blissett (1996), 74 üniversite öğrencisi üzerinde yaratıcılık eğitimi ile kişilerarası problem çözme eğitiminin etkilerini ortaya çıkarmayı amaçladığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda bu iki eğitimin birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu, her bir eğitim programının farklı performansları geliştirdiği ve ikisinin birleşmesi sonucunda kişinin en üst performansa ulaştığını belirlemiştir (Akt.: Budak, 1999).

Chang (1998), sosyal problem çözme ile mükemmeliyetçilik, kültürel etkiler ve intihar riski arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 148 üniversite

öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre, sosyal problem çözme ile intihar riski arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Dora, 2003).

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), sosyal problem çözme yeteneğine yaş ve cinsiyet farklılıklarının nasıl etki ettiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Sosyal problem çözme yeteneği genç yetişkinlikten (17-20 yaş) orta yaşa (40-55 yaş) doğru artmakta ve yaşlılıkta da azalmaktadır. Özellikle, genç yetişkinlere (17-20 yaş) nazaran orta yaşlı bireyler (40-55 yaş) problemlere pozitif yönelimli olma ve mantıklı problem çözmeye daha yatkın, problemlere negatif yönelimli olma, dürtülerine hâkim olamama, dikkatsizlik ve kaçınmaya daha az yatkındırlar. İleri yaştaki (60-80 yaş) yetişkinlere nazaran orta yaşlı (40-55 yaş) bireyler problemlere pozitif yönelimli olmakla birlikte mantıklı problem çözmeye daha yatkındırlar. Bazı yaş farklılıkları bir cinsiyete özeldir. Genç yetişkin grubun (17-20 yaş) içinde dürtülerine hâkim olamama/dikkatsizlik konularında cinsiyet farklılıkları da saptanmıştır.

Chang, D’Zurilla ve Sanna (2004) tarafından yapılan araştırmada saldırganlık davranışı ile problem çözme ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. D’Zurilla ve arkadaşları 205 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları araştırma sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında ve sosyal problem çözme ile benlik saygısının saldırganlık davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin 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 sergiledikleri bu araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

3.1.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi kavramı ile ilgili ilk araştırma, bu kavramı meslek psikolojisine uyarlayan Hackett ve Betz (1981) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kadın ve erkek mesleği olarak bilinen onar meslek bir listeye yazılarak kız ve erkek üniversite öğrencilerine (1) adları verilen mesleklere hazırlayan okullarda ne derecede başarılı olabileceklerini bekledikleri, (2) bu mesleklerde ileride ne ölçüde başarılı olabileceklerini sormuşlardır. Araştırma bulguları kız öğrencilerin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentilerinin, mesleğin cinsiyetlerine uygunluğuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık erkeklerin, mesleğin cinsiyetlerine uygunluğuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bunların yanı sıra kızlar kadın mesleklerinde yüksek, erkek mesleklerinde ise düşük yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi puanları almışlardır.

Connoly (1989), tarafından çocukluk ve ergenlik çağlarında kişilerarası ilişkiler kurmada sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin etkisini incelemek amacıyla; üç ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur. Birinci grupta; 87 lise öğrencisi, ikinci grupta; 76 lise öğrencisi, üçüncü grupta ise psikiyatrik tedavi gören 79 ergen yer almıştır. Araştırma sonucunda sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi ile benlik saygısı ve kendini kabul arasında anlamlı bir ilişki olduğu, duygusal bozukluğu olan bireylerin kişilerarası ilişkilerdeki yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akkapulu, 2005).

Lopez (1998) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendilerine yönelik yetkinlik (öz-yeterlik) algıları ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, değişik kademelerde okuyan 381 Alman öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada cinsiyet ve zekâ düzeyleri kontrol altına alınmıştır. Araştırma sonucunda, kendine yönelik olumlu öz-yeterlik (olumlu yetkinlik) algısı ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akt.: Altun, 2005).

Blake ve Rust (2000), öğrenme ve fiziksel özürleri bulunan 23'ü kız, 25'i erkek toplam 58 üniversite öğrencisinin benlik saygısı, genel ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre; benlik saygısı ve onun alt ölçeklerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelikkaleli, 2004).

Ashby ve Kottman (2000), 163 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; kişisel üstünlüğün kurulmasında; pozitif ve negatif etkiye sahip olan yakın ilişkilerdeki korku, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi ve depresyonun ilişkisini incelemişlerdir. Katılımcılara **“Yetkinlik Beklentisi Ölçeği”** ve **“Beck Depresyon Ölçeği”** uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; genel yetkinlik (genel öz-yeterlik) beklentisindeki farklı kişisel üstünlük değişkeni ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi değişkenleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların özellikle kişisel üstünlük başarısı ve genel yetkinlik (genel öz-yeterlik) beklentisi puanları, üstünlük, sevimlilik ve kaçınan kişilik özellikleri puanlarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur (Kaşık, 2009).

Daniels ve Larson (2001), sosyal-bilişsel danışman eğitimi modelini temel olarak gerçekte olmayan performans geribildirimlerinin danışman yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi ve danışman kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 45 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. 10 dakikalık danışma oturumlarından sonra katılımcılara performansları ile ilgili gerçekte olmayan olumlu ya da olumsuz geribildirimler verilmiştir. Araştırma sonunda yapılan değerlendirmede elde edilen sonuçlar şunlardır: (a) Alınan geribildirimlere göre katılımcıların danışman yetkinlik (öz-yeterlik) beklentilerinin değiştiği ve (b) yine aynı şekilde alınan geribildirimlere göre kaygılarının değiştiği tespit edilmiştir (Akt.: Özgün, 2007).

Morris (2002), ergenlerde depresyon, anksiyete bozuklukları ile yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları 12-19 arasında değişen 318'i kız, 278'i erkek toplam 596 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda düşük düzeydeki yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin çoğunlukla yüksek düzeydeki karakter anksiyete/nevrotizm, anksiyete

bozuklukları semptomları ve depresif semptomlarla birlikte olduğu görülmüştür. Bunun yanında yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi boyutuyla sosyal fobi, akademik yetkinlik (akademik öz-yeterlik) beklentisi boyutuyla okul fobisi ve duygusal yetkinlik (duygusal öz-yeterlik) beklentisi boyutuyla da anksiyete, somatik ve panik bozukluklar arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (Şencan, 2009).

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli'nin (2001) yaptığı bir araştırmada, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin 11-15 yaş arası çocukların mesleki yörüngeleriyle (trajectories) dolaylı olarak bağlantılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, akademik, sosyal ve öz düzenleme konusundaki yeterlik inançlarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak; çocukların akademik emellerini etkileyerek onların kendilerini yeterli olarak algıladıkları mesleki etkinlik türlerini (çiftçi, bahçıvan rolü, asker, polis rolü, doktor, eczacı, hemşire rolü, tamirci, işçi rolü gibi) belirlemede etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel yeterlik algılarının, akademik başarıya göre çocukların mesleki yeterlik algılarını ve iş yaşamı için tercih ettikleri seçenekleri belirlemede daha önemli bir belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Akt.: Kesgin, 2006).

Wang ve Newlin (2002), üniversite öğrencilerinin web temelli dersleri almak için kişisel seçimlerinin ve bir sınıftaki ders içeriği ile teknolojik yetkinliğin (teknolojik öz-yeterliğin) çevrimiçi edimlerini yordayıp yordayamayacağını incelemek amacıyla 122 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları web temelli ortamları seven veya web derslerine meraklı olan öğrencilerin yetkinliklerinin (öz-yeterliklerinin) ve edimlerinin, derse sadece yarar sağlama amacıyla kaydolun öğrencilerden daha yüksek çıktığını göstermektedir. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerin algılanan yetkinliklerinin (öz-yeterliklerinin) onların sene sonu sınav notlarını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akt.: İsrail, 2007).

Matsushima ve Shiomi (2003), tarafından ergenlerde sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi ve kişilerarası ilişkilerdeki stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 180 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyi, kişilerarası ilişkilerde

yaşanan stres ve stresle başa çıkma ile ilişkili bulunmuştur. Kişilerarası stres davranışlarının azaltılmasında sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi ve kişilerarası stresle başa çıkmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006).

Olalere (2005), çalışmasında Nijerya'daki orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgisayar eğitimi uygulamasındaki yetkinliklerini (öz-yeterliklerini) incelenmiştir. Ayrıca cinsiyetin öğretmenlerin yetkinlikleri (öz-yeterlikleri) üzerindeki etkisini de inceleyen araştırmacı, 161 bay ve 148 bayan öğretmenden onların bilgisayar kullanımındaki deneyimlerini ve yeterlik derecelerini göstermelerini istemiştir. Araştırma sonucunda, %60'ın üzerinde bir oranla bay ve bayan öğretmenlerin; bilgisayar kullanımında, temel bilgisayar işlemlerinde ve uygulamalı yazılım kullanımında minimum deneyime sahip olmadıkları bulunmuştur. Cinsiyete göre öğretmenlerin bilgisayar kullanımı, temel bilgisayar işlemleri ve uygulamalı yazılım kullanımı yeterlikleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı da bulunmuştur.

Caprara ve Steca (2005), yaptıkları araştırmada kendini yetkin görme ile sosyal ilişkilerde başarılı olma ve yaşam doyumu arasında önemli bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır.

Skaalvik ve Skaalvik (2010), yaptıkları çalışmada, Norveç'teki ilköğretim okullarında görev yapan 2249 öğretmenden oluşturdukları örneklem üzerinde, kolektif öğretmen yetkinliği (öğretmen öz-yeterliği), öğretmen iş memnuniyeti, öğretmen inançları ve öğretim dışı faktörlerin öğretmen yetkinliğini (öğretmen öz-yeterliğini) nasıl etkilediği sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmacılar, öğretmen yetkinliği (öğretmen öz-yeterliği) ve kolektif öğretmen yetkinliğinin (kolektif öğretmen öz-yeterliğinin) hem okul şartları değişkenleriyle hem de öğretmen iş memnuniyetiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.2. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

3.2.1. Problem Çözme ve Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

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

Terzi (2003), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme algılarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne-baba tutumları değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya 194 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarında cinsiyet ve kardeş sayısının önemli farklılığa neden olmadığı bulunurken sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba tutumlarının önemli farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların kişilerarası problem çözme algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Arslan (2005), Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 447 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Araştırmanın bağımsız değişkeni olan yüklenme 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 karmaşıklığının yüksek ya da düşük olması açısından öğrencilerin problem çözme yaklaşımları sonuçlarına göre, problem çözmenin bütün alt boyutlarında ve problem çözme toplam puanı açısından anlamlı bir fark çıkmıştır. Yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin, yükleme karmaşıklığı düşük olan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme yaklaşımına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca yükleme karmaşıklığının problem çözme yaklaşımını da anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Çam ve Tümkaya (2006), üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözümüne yönelim ve becerilerinin karşılaştırıldığı betimsel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; kendine güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, yapıcı problem çözme puanları açısından 23-30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18-20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Sorumluluk almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir.

Aksan (2006), 208 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmış ve araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Epistemolojik inançlar problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girmektedirler. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler.

Genç ve Kalafat (2007), 360 öğretmen adayını örneklem grubu olarak aldıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından (cinsiyet, öğrenim gördükleri ana bilim dalları ve sınıflar, anne ve baba eğitim durumları açısından) değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer taraftan, problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

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

Açıkgöz, Tetik ve Yalçın'ın (2010) yaptıkları araştırmanın amacı, yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerinin belirlenmesi ve demografik özellikler, ailenin eğitim düzeyi, algılanan akademik başarı değişkenleri kapsamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada ölçme aracı olarak "**Problem Çözme Envanteri**" (PÇE) ve "**İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği**" (RİDKOÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile "**problem çözme yeteneğine güven**" arasında anlamlı bir farklılık olduğu, erkek öğrencilerin "**problem çözme yeteneğine güven**" boyutunda algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık "**yaklaşma-kaçınma**" ve "**kişisel kontrol**" faktörleri ile "**denetim odağı**" kapsamında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları açısından "**problem çözme yeteneğine güven**", "**yaklaşma kaçınma**" ve "**kişisel kontrol**" faktörleri ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kendilerini başarılı olarak

algulamalarının problem çözme becerilerinde ve denetim odağı düzeyinde önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Annenin eğitim düzeyi açısından yapılan analizde “*problem çözme yeteneğine güven*” faktörü ile “*denetim odağı*” açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Babanın eğitim düzeyi açısından yapılan analizde boyutların hiçbiri anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Kırılmazkaya (2010), yüksek lisans tez çalışması kapsamında Elazığ Fırat Üniversitesi’nde 2008-2009 akademik yılında Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 245 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmada Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının sosyal beceri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında bölüm, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumu seviyesi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, baba eğitim durumu ile problem çözme becerisi arasında problem çözme envanterinin kaçınmacı yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır.

3.2.2. Yetkinlik (Öz-Yeterlik) ve Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelikkaleli (2004), liselerde okumakta olan öğrencilerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ile psikolojik ihtiyaçlarının ilişkisini incelemek amacıyla 396 lise öğrencisine Bilgin (1996) tarafından geliştirilen *Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği*; psikolojik ihtiyaçları belirlemek için ise, Edwards (1964) tarafından geliştirilen ve Kuzgun (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan *Edwards Kişisel Tercih Envanteri*’ni uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: (1) Lise türlerine göre sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi farklılaşmaktadır. (2) Lise türlerine göre psikolojik ihtiyaçlar farklılaşmaktadır. (3) Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyi, düzen, sebat, duyarlık psikolojik ihtiyaçları ile negatif korelasyon göstermektedir.

Akkapulu (2005), yüksek lisans tez çalışması kapsamında ergenlerin; anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılık, problem çözme becerileri, öğrenilmiş

güçlülük ve anne-babalarının evlilik uyumlarını algılama düzeyleri ile anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilere girme düzeylerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeylerini ne oranda yordadığını incelemiştir. Araştırma örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Yüreğir Atatürk Lisesi'nde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 194 ergen ve onların anneleri oluşturmuştur. Aşamalı Regresyon Analizi sonucunda ergenlerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanan toplam varyansa olan katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerisi, algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişilerarası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin olduğu saptanmıştır. Yordayıcı altı değişkenin ergenlerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 58,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ergenin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyini yordamada öğrenilmiş güçlülüğün varyansa olan katkısı %29,3, problem çözme becerisinin %16,3, algılanan evlilik uyumunun %5,7, arkadaşlara bağlılık düzeyinin %4,2, besleyici ilişki tarzı düzeyinin %1,5 ve anne-babaya bağlılık değişkeninin %0,9 olduğu tespit edilmiştir. Ancak analiz sonucunda ergenlerin anne ve babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilerde kullandıkları zehirleyici ilişki tarzı düzeylerinin, ergenlerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentilerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş (2006), lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentilerini ve otomatik düşüncelerini, yaşamılan sosyal birim ve cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla 455 lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düştükçe olumsuz otomatik düşüncelerinin arttığını; yurttan kalan öğrencilerde, aile ve akraba yanında kalan öğrencilere göre sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin daha düşük, olumsuz otomatik düşüncelerin ise daha fazla olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi ve otomatik düşünceler açısından önemli bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek (%63,2) ve 92'si kız (%36,8) olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına, “*Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)*”, “*Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKIYAÖ)*” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Eryenen (2008), öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik yetkinlikleri (öğretmen öz-yeterlikleri) arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2007-2008 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dallarında yükseköğretime lisans düzeyinde devam etmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi toplam 636 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik yetkinlikleri (akademik öz-yeterlikleri), sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından öğretmen yetkinliği (öğretmen öz-yeterliği) puanlarında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmen yetkinlikleri (öğretmen öz-yeterlikleri) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonrasında bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlemlenmiştir.

Şencan (2009), bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmaması, kardeş sayısı, yakın arkadaşın olup olmaması) öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 678 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak özetlenecek olursa; öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyleri arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aileden algılanan sosyal destek düzeyinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre fark bulunurken; cinsiyet, sınıf düzeyi ve annenin çalışıp çalışmamasına göre fark bulunmamıştır. Arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinde cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ergenin yakın arkadaşı olup olmamasına göre fark bulunmuş; sınıf düzeyine göre fark bulunmamıştır. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve ergenin yakın arkadaşı olup olmamasına göre fark bulunmuş; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise fark bulunmamıştır.

Kaşık (2009), ergenlerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeylerini, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak ele alan bir inceleme yapmıştır. Araştırma örneklemi 2008–2009 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'ne devam eden öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi 345 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1. Ergenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ve kaçınan karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki, yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ve panik karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

2. Ergenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) beklenti düzeyleri arttıkça dikkatli karar verme stilini kullanma düzeyleri artmakta, kaçınan ve panik karar verme stilini kullanma düzeyleri ise azalmaktadır.

3. Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyi ile aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

4. Yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyleri ortalamasının üstünde bulunan ergenlerin aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklılık gösterirken, öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklılık göstermemektedir. Ayrıca yetkinlik (öz-yeterlik) beklentisi düzeyleri ortalamasının üstünde bulunan ergenlerin daha çok karar vermede öz-saygı ve dikkatli alt ölçek puanlarının yüksek, erteleyici, panik ve kaçingan alt ölçek puanlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2010), Türkçe öğretmenlerinin yetkinlik (öz-yeterlik) inanç düzeylerini görev yapılan okulların sosyo-ekonomik düzeylerine, cinsiyete, mezun oldukları kuruma, kıdeme, hizmetiçi eğitim alma durumu ve ders yüküne göre incelemiştir. Araştırmanın evrenini Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, merkez okullarında görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya 89 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) puanlarının; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun olunan eğitim kurumuna ve öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşın, öğretmenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) ölçeği öğrenci katılımını sağlama madde puanı ve toplam ölçek puanlarının meslekteki kıdemlerine ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Deniş ve Genç'in (2010) birlikte gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yetkinlik (öz-yeterlik) inanç düzeylerini ve zekâ alanlarını belirleyip, farklı zekâ alanlarına göre yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının durumunu ortaya koymaktır. Betimsel tarama modeli ile hazırlanmış olan bu araştırma 2007-2008 bahar yarıyılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 114 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda; öğretmen adaylarının yetkinliklerinin (öz-yeterliklerinin) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yetkinlik (öz-yeterlik) inanç düzeyleri ve zekâ alanlarının

cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözel-dilsel zekâ hariç diğer zekâ alanlarında, “*çok gelişmiş*” düzeyde zekâ puanına sahip bireyler bulunduğu belirlenirken, en fazla “*çok gelişmiş*” düzeyde zekâ puanına sahip birey içeren zekâ alanının mantıksal/matematiksel zekâ alanı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yetkinlik (öz-yeterlik) inanç puanlarının zekâ alanlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin yetkinlik (öz-yeterlik) algılarını incelemek amacıyla Yüksel’in (2010) gerçekleştirdiği araştırmanın örneklemini yedi farklı üniversitenin (Ankara, Gazi, Uludağ, Marmara, Selçuk, Karadeniz Teknik ve Çukurova Üniversiteleri) Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına kayıtlı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 1298 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 908’i kadın, 390’ı erkektir. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim yetkinlik (öz-yeterlik) algılamalarına etki eden değişkenlerle yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyleri arasındaki ilişkiye dair verilen bulgular incelendiğinde; yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki yetkinlik (öz-yeterlik) algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaya göre daha yüksek yetkinlik (öz-yeterlik) algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeylerinin de arttığı tek yönlü varyans analizi yapılmasının sonucunda ortaya çıkmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verileri toplamada kullanılan araçlar ve bu araçların geçerlik-güvenirlikleri ile ilgili bilgiler, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî yöntemler ile araştırmanın süresi ve olanakları üzerinde durulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada kullanılan yöntem, tarama modelinin bir alt yöntemi olan ilişkisel taramadır. Bu yönteme uygun olarak Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerindeki bölümlerin birinci ve dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sosyal problem çözme puanlarının (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) cinsiyet, anne eğitim ile baba eğitim durumu, yaş, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve sosyal problem çözme düzeyi ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) puanlarının sosyal problem çözme puanlarını açıklama gücü de araştırma süresince incelenmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 akademik yılında Selçuk Üniversitesi'ne bağlı tüm fakültelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

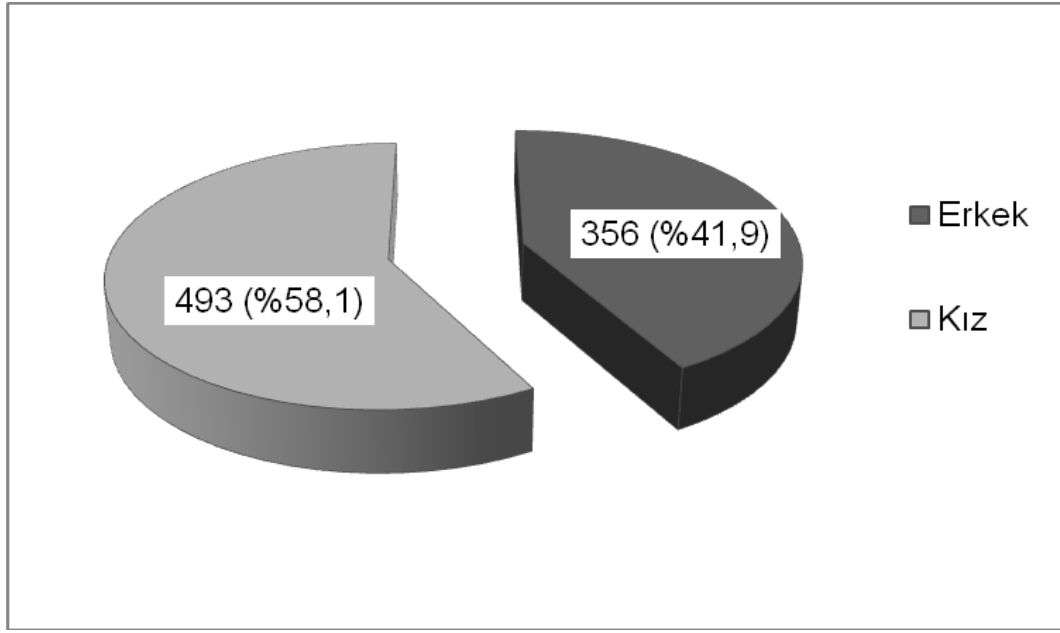
4.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklem seçiminde basit rastgele örnekleme ile yedi fakülte belirlenmiştir. Araştırmada sınıf düzeyinin sosyal problem çözme düzeyine nasıl etki ettiği de araştırıldığı için araştırmaya belirlenen yedi fakülte bünyesindeki çeşitli programların birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden öğrencilerin alınması planlanmıştır. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültelerinde 21 Mart 2010 ile 9 Haziran 2010 tarihleri arasında çalışmaya alınma kriterlerine uygun 861 öğrenciye ilgili ölçekler uygulanmıştır. Eksik ve yanlış işaretleme yapan 12 öğrenci örneklemden çıkarılmış ve örneklem 849'a düşürülmüştür.

Araştırmaya alınma kriterleri :

- a) Selçuk Üniversitesi'nin herhangi bir fakültesinde öğrenim gören,
- b) Araştırmaya katılmaya gönüllü olan,
- c) Araştırma örneklemine giren fakülte programlarının birinci ve dördüncü sınıfına devam eden,
- d) Araştırma örneklemine giren ve dört yıldan fazla eğitim veren fakültelerin birinci ve dördüncü sınıfına devam eden öğrenciler olarak belirlenmiştir.

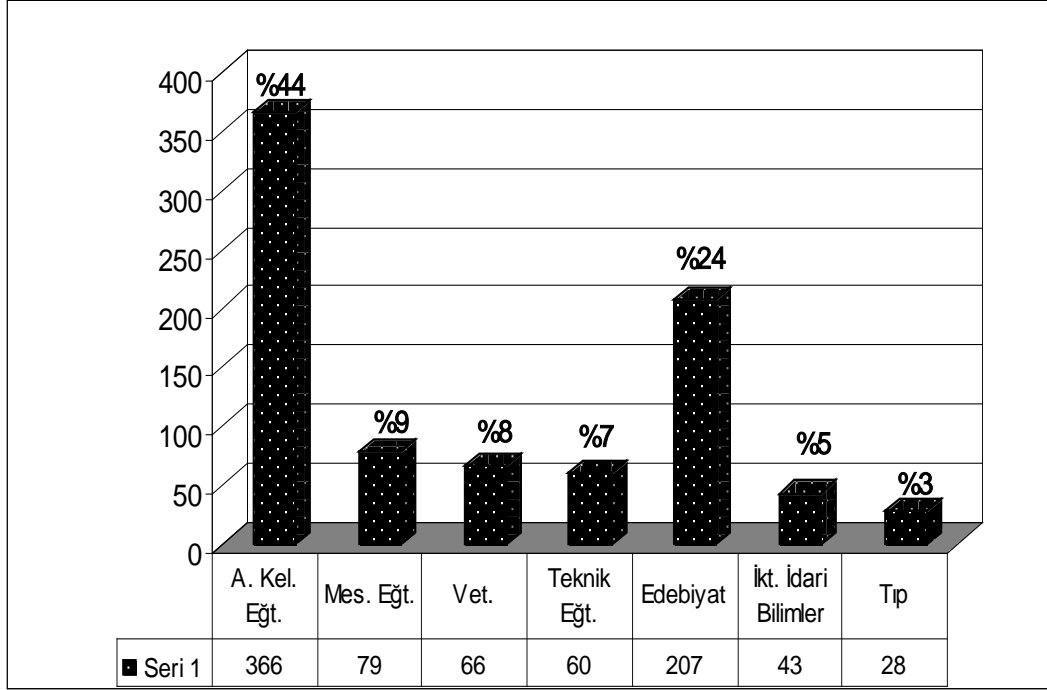
Araştırmanın örnekleme çeşitli faktörlere göre aşağıda grafiklerle gösterilmiştir:



Grafik 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Yukarıda sıralanan araştırmaya alınma kriterlerine uygun olarak ve eksik işaretleme yapan öğrenciler örneklemden çıkarılarak araştırmaya 493'ü kız (%58,1) ve 356'sı erkek (%41,9) toplam 849 öğrencinin alınması uygun görülmüş ve bu sayıların oranı *Grafik 4.1*'de gösterilmiştir.

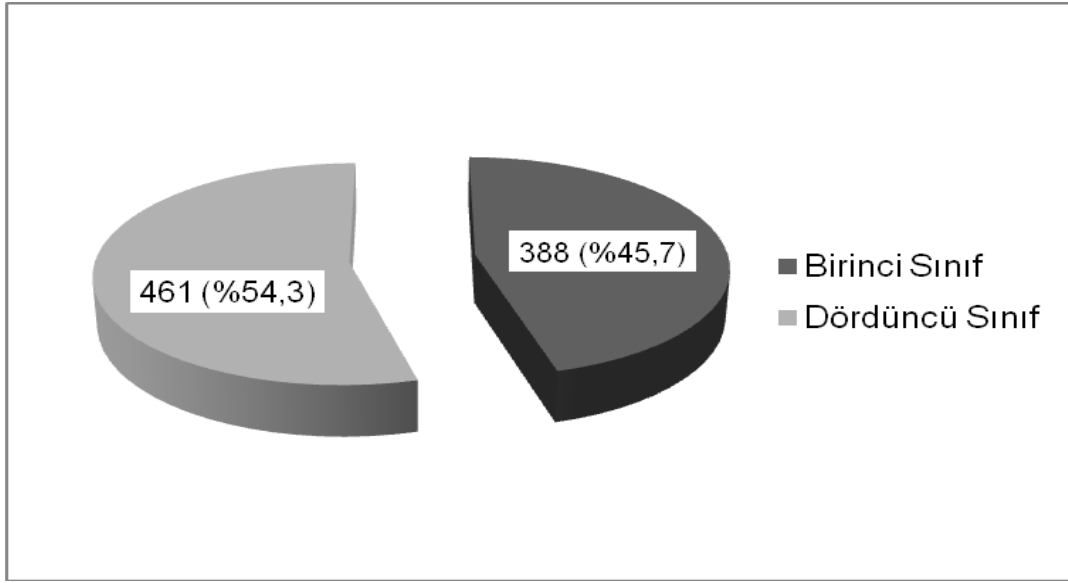
Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımı *Grafik 4.2*'de gösterilmiştir:



Grafik 4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelele Göre Dağılımı

Grafik 4.2'deki bilgilere göre araştırma kriterlerine uygun olarak seçilen öğrencilerden 366'sı (%44) Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde, 79'u (%9) Mesleki Eğitim Fakültesi'nde, 66'sı (%8) Veterinerlik Fakültesi'nde, 60'ı (%7) Teknik Eğitim Fakültesi'nde, 207'si (%24) Edebiyat Fakültesi'nde, 43'ü (%5) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde ve 28'i (%3) Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmektedir.

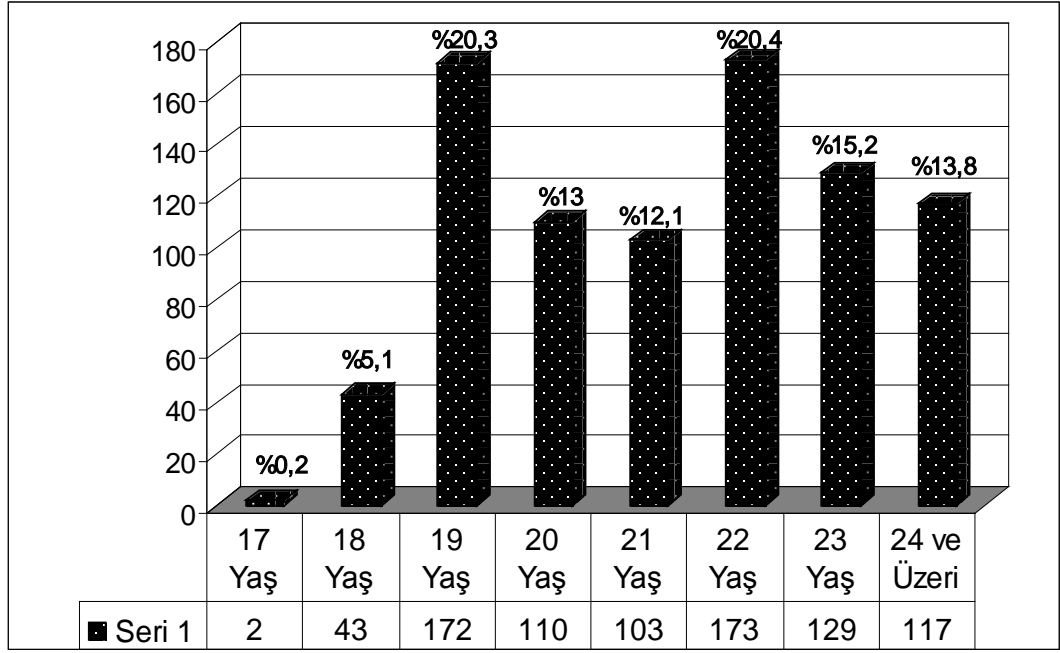
Grafik 4.3'de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımı hem sayı hem de yüzdelik olarak verilmiştir:



Grafik 4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırma kriterlerine uygun olarak seçilen ve araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin 388'i (%45,7) birinci sınıf, 461'i (%54,3) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

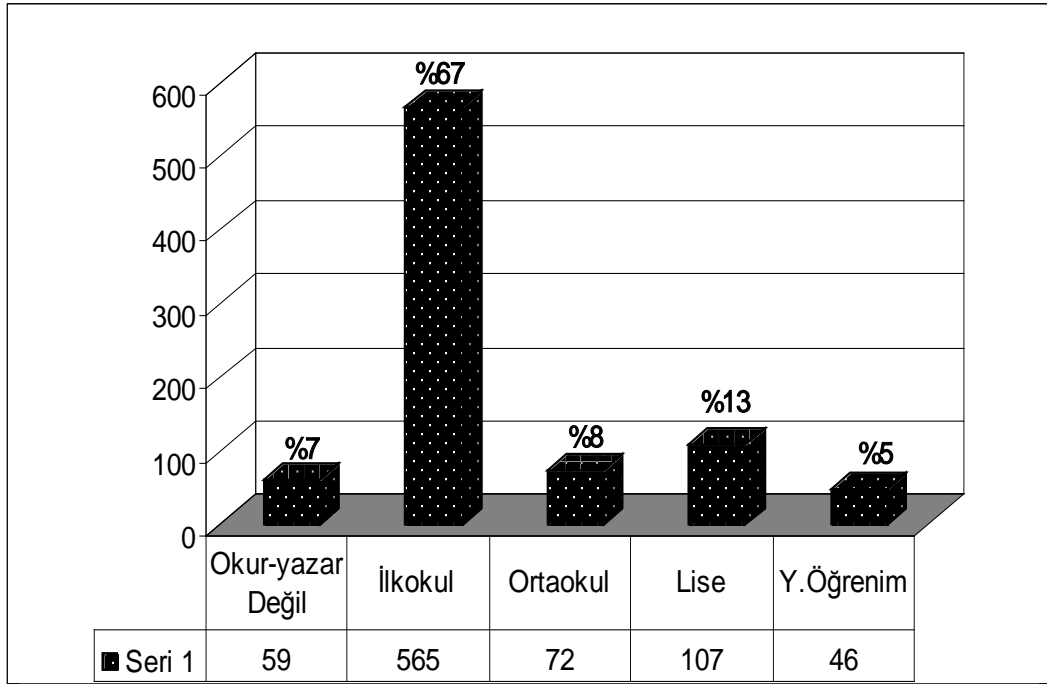
Grafik 4.4' de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımları gösterilmiştir:



Grafik 4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırma kriterlerine uygun olarak seçilen ve araştırma örneğine dâhil edilen öğrencilerin 2'si (%0,2) 17 yaşında, 43'ü (%5,1) 18 yaşında, 172'si (%20,3) 19 yaşında, 110'u (%13) 20 yaşında, 103'ü (%12,1) 21 yaşında, 173'ü (%20,4) 22 yaşında, 129'u (%15,2) 23 yaşında ve 117'si (%13,8) 24 ve daha üstü yaşadılar. Bu araştırma örneğinde en fazla 22 yaşındaki bireyler yer almaktadır.

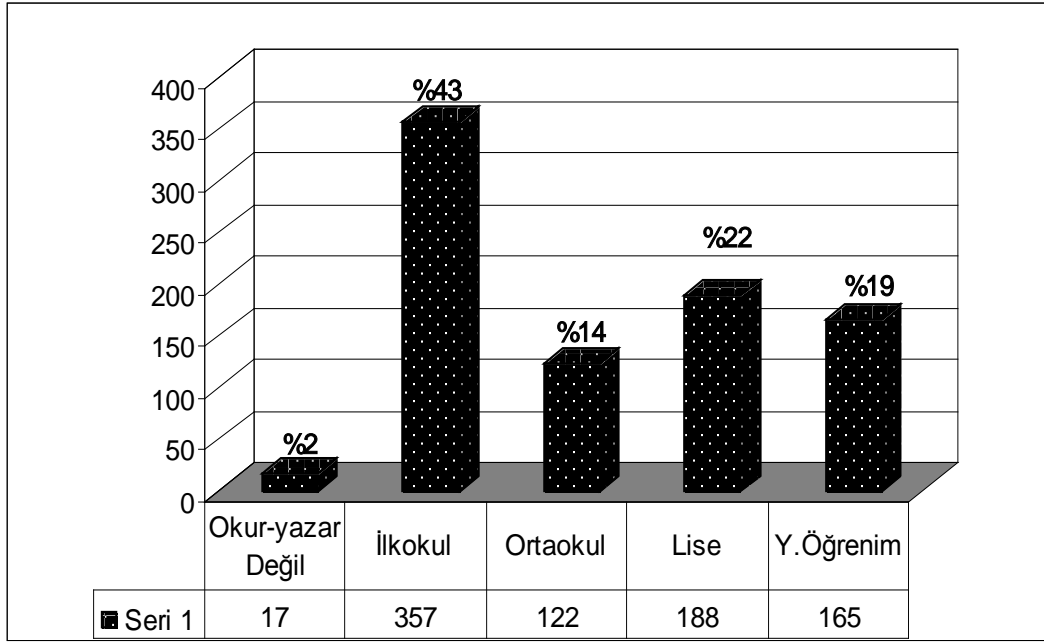
Grafik 4.5'de araştırma örneğine dâhil edilen öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımları hem sayı hem de yüzdelik olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 4.5 incelendiğinde, araştırma örneğine dâhil edilen öğrencilerin annelerinin 59'u (%7) okuma yazma bilmemektedir. Yine araştırma örneğine dâhil edilen öğrencilerin annelerinin 565'i (%67) ilkokul mezunu, 72'si (%8) ortaokul mezunu, 107'si (%13) lise mezunu ve 46'sı (%5) üniversite mezunudur. Bu oranlara göre araştırma örneğini oluşturan öğrencilerin annelerinin geneli ilkokul mezunudur.

Grafik 4.6'da araştırma örneğine dâhil edilen öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımları hem sayı hem de yüzdelik olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 4.6 incelendiğinde, araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin babalarının 17'si (%2) okuma yazma bilmemektedir. Yine araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin babalarının 357'si (%43) ilkokul mezunu, 122'si (%14) ortaokul mezunu, 188'i (%22) lise mezunu ve 165'i (%19) üniversite mezunudur. Bu oranlara göre araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin babalarının geneli ilkokul mezunudur.

4.4. VERİ TOPLAMADA KULLANILAN ARAÇLAR

Bu araştırmada öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu (Ek:I) kullanılmıştır. Araştırmanın diğer değişkenleri (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) ile ilgili veriler yine araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme puanlarının

belirlenmesi amacıyla D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen, Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Dora (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*”(SPÇE) (Ek:III) kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin belirlenmesi amacıyla da Palancı (2004) tarafından geliştirilmiş “*Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” (SÖZYE) (Ek:II) kullanılmıştır. Örneklemeye dâhil edilen öğrencilere yukarıda adı geçen veri toplama araçları B5 (176 mm x 250 mm) boyutunda kitapçık oluşturularak sunulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir:

4.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu araç ile örnekleme oluşturan öğrenciler hakkında araştırmada oluşturulan bağımsız değişkenler ile ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken daha önce yapılmış araştırmalara ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Form öğrencilerin fakülte, sınıf, öğrenim gördükleri alan, yaşları ve anne-baba eğitim durumları hakkında bilgi alınabilecek şekilde düzenlenmiştir.

4.4.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE)

Bu araştırmada D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen ve Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Dora (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*”(SPÇE) kullanılmıştır. Sosyal Problem Çözme Envanteri’nin (SPÇE)’nin orijinal formu 52 madde, 5 alt ölçekten (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, akılcı problem çözme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım) oluşmaktadır. Sosyal problem çözme envanterinden alınan yüksek puan daha yapıcı, daha etkili problem çözme, buna karşın alınan düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerisinin, etkisiz olduğunu ifade etmektedir. “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*”(SPÇE) 13 yaş ve üzeri bireylere uygun olarak geliştirilmiştir.

D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından insanların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen “*Sosyal Problem Çözme*

Envanteri”(SPÇE) sosyal problem çözüme modelinin iki ana unsurunu (problem yönelimi ve problem çözüme dizgesi) değerlendirmek için düzenlenen kendi kendini bildirim tarzında bir değerlendirme aracıdır (Gelbal ve Duyan, 2008).

“*Sosyal Problem Çözüme Envanteri-R*” (SPÇE-R)’nin geçerliği farklı yöntemlerle değerlendirilmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996). İlk olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak envanterin yapısal geçerliği incelenmiştir. İkinci olarak sosyal problem çözüme envanterinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözüme alt ölçeği arasında, probleme olumsuz yönelme alt ölçeği ile içtepisel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım alt ölçeği arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Üçüncü olarak benzer ölçüt geçerliği sağlamak amacıyla Heppner ve Petersen’in problem çözüme envanteri kullanılmış, iki ölçek arasında orta ve ortanın üzerinde (0,33 ile 0,75 arası) korelasyon katsayıları bulunmuştur. “*Sosyal Problem Çözüme Envanteri*”(SPÇE)’nin yordayıcı geçerliğini değerlendirmek için envanterin ölçekleri ile psikolojik sağlık ve sosyal yeterliliği ölçen envanterler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözüme alt ölçekleri ile benlik saygısı, yaşam doyumu, farklı bakış, sosyal uyum, kişilerarası yeterlik, sosyal beceriler arasında pozitif yönlü, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım alt ölçekleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliğinde ise sosyal problem çözüme süreci ile ilişkisi olmayan ya da çok az ilişkisi olduğuna inanılan yapılarla envanterin ilişkisi incelenmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

“*Sosyal Problem Çözüme Envanteri*” (SPÇE)’nin güvenilirlik katsayıları, birbirinden bağımsız iki grup üniversite öğrencisi, orta yaşlı yetişkinler, yaşlı yetişkinler olmak üzere dört örneklem grubunda gerçekleştirilmiştir. Alt ölçeklerin her biri için yüksek iç tutarlık katsayıları (.79 ile .95 arasında) bulunmuştur. Üç hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayıları üniversite öğrenci grubu için .68 ile .91 arasında bulunmuştur (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Dora (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında iki öğretim üyesi ve İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümünden bir öğretim üyesi tarafından yapılmış, anlam açısından orijinal formla aynı olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümündeki 10 öğrenciye uygulanmış ve envanterden alınan puanlar arasında korelasyon katsayısı ,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları 689 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları için ilk olarak ölçeğin orijinal ve Türkçe formunun faktör yapılarını karşılaştırmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda iki formun faktör yapılarının benzer olduğu bulunmuştur. İkinci olarak Sosyal Problem Çözme Envanteri-R'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyonları hesaplanmış ve katsayılar ,49 (probleme olumlu yönelme ile akılcı problem çözme) ile ,15 (probleme olumlu yönelme ile içtepsel dikkatsiz yaklaşım) arasında bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçek geçerliği Problem Çözme Envanteri'nin ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları -,44 ile ,59 arasında bulunmuştur (Dora, 2003).

Ölçeğin lise öğrencilerine yönelik uyarlama çalışmaları, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarına (Dora, 2003) dayalı olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek beş alt ölçekten oluştuğu için ölçeğin tümüne ve her bir alt boyutta Cronbach alpha katsayısı, madde bazında ise madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alpha katsayısı ,81; probleme olumlu yönelme alt ölçeği için Cronbach alpha katsayısı ,61; probleme olumsuz yönelme alt ölçeği için ,83; akılcı problem çözme alt ölçeği için ,91; içtepsel-dikkatsiz yaklaşım alt ölçeği için ,62; kaçınmacı yaklaşım alt ölçeği için ,76 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin beş alt boyutunu temsil eden maddeler şunlardır: Ölçeğin probleme olumlu yönelme (POY) alt boyutunu ölçen maddeler, 7., 9., ve 28. maddeler; probleme olumsuz yönelme (POSY) alt boyutunu ölçen maddeler, 1., 2., 6., 12., 13., 17., 32., 36., 41., ve 50. maddeler; ölçeğin içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) alt boyutunu ölçen maddeler, 3., 8., 21., 45. ve 52. maddeler ; ölçeğin akılcı

problem çözüme (APÇ) alt boyutunu ölçen maddeler, 5., 11., 18., 20., 24., 25., 26., 27., 29., 33., 35., 37., 39., 40., 43., 44., 46., 47., 48. ve 49. maddeler ve ölçeğin kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutunu ölçen maddeler, 10., 14., 16., 23., 30. ve 31. maddelerdir.

4.4.3. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)

Ölçeğin orijinali Smith ve Betz (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üniversite öğrencileri ve ergenlerin geniş bir sosyallik tanımlaması içerisinde sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) algılarını ölçebilmeyi amaçlamaktadır. **“Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” (SÖZYE)** 25 maddelik bir ölçek olup, sosyal etkileşim, arkadaşlık ilişkileri, sosyal girişkenlik, kalabalık önünde rahat olabilme, gruba katılabilme ve sosyal destek/yardım sunabilme gibi boyutları içerecek yapıda hazırlanmıştır. Beşli likert tipi derecelemeye sahip ölçekten yüksek puan almak sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) algısının yüksekliğine işaret etmektedir (Palancı, 2004).

Palancı (2004), doktora tez çalışması kapsamında **“Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği”(SÖZYE)**'nin Türkçeye adaptasyon çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçeği adapte etmeye ilişkin gerekli izin ve ölçeğin orijinali alındıktan sonra tercüme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Karşı tercüme işlemleri uzmanlarca yürütülerek ölçek kriter geçerliği için kullanılacak ölçeklerle birlikte 580 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapı ve kriter geçerliğine uygun işlemler çerçevesinde kriter geçerliği için **“Kontrol Algısı Ölçeği”** (Özbay ve Palancı, 1999) ve **“Sosyal Kaygı Ölçeği”** (Özbay ve Palancı, 2001) kullanılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilen işlem sonucunda orijinali 25 madde olan ölçeğin 25 maddesi bir faktör altında korunarak varyansın 44,2'sini açıkladığı görülmüştür. Likert tipi 1-5 aralığında **“kendimi bu durumda hiç güvenli hissedemem”** den **“tamamen güvende hissedirim”**e doğru sıralanan derecelendirme ile ölçekten alınan yüksek puan sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) algısının yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde de olduğu gibi sosyal kaygı ile orta düzeyin üstünde negatif lineer korelasyon $r=-,59$; $p<,001$ bulunmuştur. Öz-yeterlik (yetkinlik) kavramını tanımlamaya yönelik teorik tabanla uyumlu olacak şekilde kontrol algısı ile orta düzeyin üstünde pozitif lineer $r=,40$; $p<,001$ korelasyon gözlenmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç

tutarlılık yöntemi ve test tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık yöntemi ile Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ,89 bulunmuştur. Dört ay sonra gerçekleştirilen güvenilirlik hesaplamalarında tesadüfen seçilen 100 kişilik gruptan elde edilen korelasyon $r=,68$; $p<,001$ düzeyinde anlamlı bir tutarlılık göstermiştir. Ölçeğin adı tüm istatistikî işlemler sonucunda “**SÖZYE**” olarak kısaltılmıştır (Palancı, 2004).

4.5. ARAŞTIRMANIN BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİ

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*”(SPÇE) toplam puanları ve alt ölçek puanları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, devam etmekte oldukları sınıfları, anne eğitim ve baba eğitim durumları ile “*Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” (SÖZYE) toplam puanları araştırmanın bağımsız değişkenleridir.

4.6. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırma verileri çalışma kriterlerine uygun öğrencilerden, öğrencilere yönelik bilgi formu ve ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma için seçilen öğrencilere ilk karşılaşmada çalışmanın amacı ve uygulama şekli anlatılmış sonra çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmayı kabul eden öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Uygulamanın yapılmasının planlandığı tüm sınıflarda öğrencilerin tümü çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Öğrencilere, araştırmacı tarafından sınıfta, yüz yüze kitapçık şeklinde düzenlenmiş olan veri toplama formları dağıtılarak yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere, kitapçıkta yer alan ölçeklerin nasıl yanıtlanması gerektiği örneklerle açıklanmıştır. Öğrenciler veri toplama formlarını 20-25 dakikada yanıtlamışlardır.

4.7. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puan dağılımları bilgisayara cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre kodlanarak girilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için bilgisayarda “*Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 17.00*” istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma amacına uygun olarak toplanan verilerin analizinde aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- Probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmıştır.

- Probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmıştır.

- Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal problem çözme becerisi alt boyutlarının (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

- Yaş değişkenine göre sosyal problem çözme becerisinin alt boyutlarının (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

- Sosyal problem çözüme ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

- “*Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği*” (SÖZYE) puanlarının “*Sosyal Problem Çözme Envanteri*” (SPÇE)’nin alt boyutlarını (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözüme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY)) açıklama gücünü belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

4.8. SÜRE VE OLANAKLAR

Araştırma 01.04.2010 tarihinde başlayıp 01.04.2011 (ek süre hariç) tarihinde sona erecek şekilde planlanmıştır. Araştırma, Mart-2010’da tez önerisi olarak sunulmuştur.

Araştırmanın yapılabilmesi için örnekleme dâhil edilen fakültelerin yönetimleriyle ve öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiş ve uygulamanın yapılmasına dair olumlu yanıt alınmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında planlanan zamanlarda uygulamalar yapılmış ve bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Araştırma örnekleme dâhil edilen fakültelerin yönetimleri ve öğretim üyeleri gerekli desteği sağlamıştır. Öğrenciler uygulamaya katılma konusunda istekli davranmışlardır.

Araştırmanın verileri 21 Mart 2010 ile 09 Haziran 2010 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmanın planlanmasından tez raporunun hazırlanmasına ve sunumuna kadar olan araştırma süreci etkinlikleri (Araştırmanın Zamanlaması) *Tablo 4.1*’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmanın Zamanlanması

Başlıca Aşamalar	Ayrıntılı Bilgi	Zamanlama (Ay)
Literatür tarama	Konu ile ilgili dünyada ve ülkemizde yapılan akademik çalışmaların taranması, kitapların incelenmesi.	1-3
Veri formunun oluşturulması	Araştırma için bireylere uygulanacak ölçeklerin tespiti, uygun olanların geçerlik-güvenirlik çalışmalarının analizi, öğrencilere sunulacak formun oluşturulması.	3-4
Veri formunun çoğaltılması	İlgili form üzerinde son düzeltmelerin yapılması, bilgisayar ortamına aktarılması, formun çoğaltılması	4-5
Verilerin toplanması	Oluşturulan formun öğrencilere uygulanması	5-8
Verilerin analizi	Veri formundaki bilgilerin analiz edilerek sayısal sonuçların çıkarılması, gerekli istatistikî yöntemlerin uygulanarak ilgili değerlere ulaşılması	8-11
Bulgular ve yazım	Bulguların tez yazım kurallarına (APA, 2001) uygun şekilde bilgisayar ortamında yazılması, tezin kitaplaştırılması	11-15

Not: Tablo 4.1'deki zamanlamaya ek süre dâhil edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ve sosyal problem çözme düzeyleri ile ilgili toplanan verilerin istatistikî analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öncelikle üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme puanlarının (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Daha sonra üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin, sosyal problem çözme puanlarını (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarını açıklama gücü incelenmiştir.

Bulgular araştırmanın amacına bağlı olarak oluşturulmuş alt problemlere yanıt verecek şekilde ele alınmış ve alt amaçların sırasına göre sıralanmıştır.

5.1. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda cinsiyet değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepisel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi ile incelenmiş, sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Kız	493	7,39	2,672	-1,812	0.070
Erkek	356	7,73	2,555		P>0,05 Önemsiz

Tablo 5.1 incelendiğinde, kız öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları 7,39; erkek öğrencilerin ise 7,73 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **-1,812** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Kız	493	15,83	8,28	2,610	0,009
Erkek	356	14,30	8,56		P<0,05 Önemli

Tablo 5.2 incelendiğinde, kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları kız öğrencilerin 15,83; erkek öğrencilerin ise 14,30 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **2,610** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 5.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Kız	493	6,47	3,798	-5,489	0,000
Erkek	356	8,01	4,375		P<0,01 Önemli

Tablo 5.3 incelendiğinde, kız öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları 6,47; erkek öğrencilerin ise 8,01 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **-5,489** *t* değeri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puanları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 5.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme Puan (APÇ) Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Kız	493	52,68	13,803	1,566	0,118
Erkek	356	51,17	13,835		P>0,05 Önemsiz

Tablo 5.4 incelendiğinde, kız öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları 52,68; erkek öğrencilerin ise 51,17 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **1,566** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Kız	493	5,26	4,924	-6,403	0,000
Erkek	356	7,58	5,583		P<0,01
					Önemli

Tablo 5.5 incelendiğinde, kız öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları 5,26; erkek öğrencilerin ise 7,58 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **-6,403** *t* değeri 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) puanları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.2. SINIF DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda sınıf değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5.6. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Birinci Sınıf	388	7,51	2,644	-,258	0,796
Dördüncü Sınıf	461	7,55	2,615		P>0,05
					Önemsiz

Tablo 5.6 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları 7,51; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 7,55 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş, elde edilen **-,258** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin probleme olumlu yönelme (POY) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.7. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Birinci Sınıf	388	15,58	8,257	1,238	0,216
Dördüncü Sınıf	461	14,86	8,573		P>0,05
					Önemsiz

Tablo 5.7 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları 15,58; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 14,86 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **1,238** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.8. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Birinci Sınıf	388	6,97	4,117	-,956	0,339
Dördüncü Sınıf	461	7,24	4,120		P>0,05
					Önemsiz

Tablo 5.8 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları 6,97; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 7,24 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **-,956** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.9. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Birinci Sınıf	388	52,69	13,897	1,243	0,214
Dördüncü Sınıf	461	51,50	13,762		P>0,05 Önemsiz

Tablo 5.9 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları 52,69; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 51,50 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **1,243** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akılcı problem çözme (APÇ) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 5.10. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Sınıf	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	Önemlilik Düzeyi
Birinci Sınıf	388	6,08	5,384	-,760	0,447
Dördüncü Sınıf	461	6,36	5,290		P>0,05 Önemsiz

Tablo 5.10 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları 6,08; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 6,36 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *t* testi ile incelenmiş ve elde edilen **-,760** *t* değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.3. YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda yaş değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı *varyans analizi* ile incelenmiş ve sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5.11. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17	2	7,50	3,535
18	43	8,16	2,506
19	172	7,26	2,703
20	110	7,54	2,268
21	103	7,08	2,364
22	173	7,60	2,777
23	129	7,65	2,656
24+	117	7,87	2,415

Tablo 5.11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 7,50; yaşı 18 olanlarda 8,16; yaşı 19 olanlarda 7,26; yaşı 20 olanlarda 7,54; yaşı 21 olanlarda 7,08; yaşı 22 olanlarda 7,60, yaşı 23 olanlarda 7,65; yaşı 24 ve üzerinde olanlarda ise 7,87 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.12*'de verilmiştir.

Tablo 5.12. Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	65,811	7	9,402	1,366	,217 P>0,05 Önemsiz
Gruplar İçinde	5789,195	841	6,884		
Toplam	5855,006	848			

Tablo 5.12 incelendiğinde, yaş değişkenine göre probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,366 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre probleme olumlu yönelme (POY) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.13. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17	2	18,50	14,849
18	43	15,11	8,295
19	172	16,47	8,233
20	110	15,21	8,046
21	103	14,88	8,609
22	173	14,70	8,768
23	129	14,44	8,359
24+	117	15,07	8,500

Tablo 5.13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 18,50; yaşı 18 olanlarda 15,11; yaşı 19 olanlarda 16,47; yaşı 20 olanlarda 15,21; yaşı 21 olanlarda 14,88; yaşı 22 olanlarda 14,70; yaşı 23 olanlarda 14,44; yaşı 24 ve üzeri olanlarda ise 15,07 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.14*'de verilmiştir.

Tablo 5.14. Yaş Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	428,480	7	61,211	,860	,538 P>0,05 Önemsiz
Gruplar İçinde	59875,226	841	71,195		
Toplam	60303,706	848			

Tablo 5.14 incelendiğinde, yaş değişkenine göre probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen ,860 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre probleme olumsuz yönelme (POSY) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.15. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17	2	3,50	,707
18	43	6,48	4,216
19	172	6,98	4,204
20	110	6,81	4,115
21	103	7,62	3,875
22	173	6,95	3,827
23	129	6,96	3,901
24+	117	7,86	4,750

Tablo 5.15 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 3,50; yaşı 18 olanlarda 6,48; yaşı 19 olanlarda 6,98; yaşı 20 olanlarda 6,81; yaşı 21 olanlarda 7,62; yaşı 22 olanlarda 6,95; yaşı 23 olanlarda 6,96; yaşı 24 ve üzerinde olanlarda ise 7,86 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.16*'da verilmiştir.

Tablo 5.16. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	154,878	7	22,125	1,307	,244
Gruplar İçinde	14234,106	841	16,925		P>0,05
Toplam	14388,985	842			Önemsiz

Tablo 5.16 incelendiğinde yaş değişkenine göre içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,307 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.17. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17	2	48,50	16,263
18	43	56,30	12,544
19	172	51,26	13,500
20	110	53,82	14,857
21	103	49,94	13,230
22	173	51,76	13,749
23	129	52,23	14,727
24+	117	52,10	13,196

Tablo 5.17 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 48,50; yaşı 18 olanlarda 56,30; yaşı 19 olanlarda 51,26; yaşı 20 olanlarda 53,82; yaşı 21 olanlarda 49,94; yaşı 22 olanlarda 51,76; yaşı 23 olanlarda 52,23; yaşı 24 ve üzerinde olanlarda ise 52,10 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.18'* de verilmiştir.

Tablo 5.18. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	1731,642	7	247,377	1,297	,249 P>0,05 Önemsiz
Gruplar İçinde	160437,180	841	190,770		
Toplam	162168,822	848			

Tablo 5.18 incelendiğinde, yaş değişkenine göre akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,297 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre akılcı problem çözme (APÇ) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.19. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Yaş	N	\bar{X}	Ss
17	2	1,50	,707
18	43	4,55	3,819
19	172	6,68	5,812
20	110	6,04	5,484
21	103	5,59	4,743
22	173	6,30	5,662
23	129	6,39	5,143
24+	117	6,76	5,055

Tablo 5.19 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları yaşı 17 olan öğrencilerde 1,50; yaşı 18 olanlarda 4,55; yaşı 19 olanlarda 6,68; yaşı 20 olanlarda 6,04; yaşı 21 olanlarda 5,59; yaşı 22 olanlarda 6,30; yaşı 23 olanlarda 6,39; yaşı 24 ve üzerinde olanlarda ise 6,76 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	282,743	7	40,392	1,425	,191
Gruplar İçinde	23830,670	841	28,336		P>0,05
Toplam	24113,413	848			Önemsiz

Tablo 5.20 incelendiğinde yaş değişkenine göre kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,425 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kaçınmacı yaklaşım (KY) puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.4. ANNE EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı *varyans analizi* ile incelenmiş ve sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	59	83,57	18,43
İlkokul Mezunu	565	86,70	16,03
Ortaokul Mezunu	72	90,52	18,27
Lise Mezunu	107	93,79	15,51
Üniversite Mezunu	46	92,84	17,63

Tablo 5.21 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 83,57; anne eğitim durumu ilkököl mezunu olanlarda 86,70; ortaokul mezunu olanlarda 90,52; lise mezunu olanlarda 93,79; üniversite mezunu olanlarda 92,84 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.22*'de verilmiştir.

Tablo 5.22. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	38,351	4	9,588	1,391	,235
Gruplar İçinde	5816,655	844	6,892		P>0,05
Toplam	5855,006	848			Önemsiz

Tablo 5.22 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,391 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre probleme olumlu yönelme (POY) puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.23. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	59	16,47	9,43
İlkokul Mezunu	565	14,83	8,23
Ortaokul Mezunu	72	15,16	8,41
Lise Mezunu	107	16,12	9,02
Üniversite Mezunu	46	15,86	8,14

Tablo 5.23 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 16,47; anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanlarda 14,83; ortaokul mezunu olanlarda 15,16; lise mezunu olanlarda 16,12; üniversite mezunu olanlarda 15,86 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.24*'de verilmiştir.

Tablo 5.24. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	284,667	4	71,167	1,001	,406
Gruplar İçinde	60019,038	844	71,113		P>0,05
Toplam	60303,706	848			Önemsiz

Tablo 5.24 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,001 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre probleme olumsuz yönelme (POSY) puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.25. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	59	7,37	3,55
İlkokul Mezunu	565	6,96	4,26
Ortaokul Mezunu	72	8,02	3,86
Lise Mezunu	107	7,28	3,94
Üniversite Mezunu	46	6,93	3,71

Tablo 5.25 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 7,37; anne eğitim durumu ilkököl mezunu olanlarda 6,96; ortaokul mezunu olanlarda 8,02; lise mezunu olanlarda 7,28; üniversite mezunu olanlarda 6,93 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.26*'da verilmiştir.

Tablo 5.26. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	81,707	4	20,427	1,205	,307
Gruplar İçinde	14307,278	844	16,952		P>0,05
Toplam	14388,985	848			Önemsiz

Tablo 5.26 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,205 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.27. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	59	51,72	15,33
İlkokul Mezunu	565	52,27	13,22
Ortaokul Mezunu	72	49,69	14,12
Lise Mezunu	107	50,96	15,71
Üniversite Mezunu	46	55,95	13,61

Tablo 5.27 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 51,72; anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanlarda 52,27; ortaokul mezunu olanlarda 49,69; lise mezunu olanlarda 50,96; üniversite mezunu olanlarda 55,95 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.28. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	1262,095	4	315,524	1,655	,158 P>0,05 Önemsiz
Gruplar İçinde	160906,727	844	190,648		
Toplam	162168,822	848			

Tablo 5.28 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 1,655 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre akılcı problem çözme (APÇ) puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.29. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	59	5,40	4,67
İlkokul Mezunu	565	5,99	4,99
Ortaokul Mezunu	72	6,80	6,37
Lise Mezunu	107	7,49	6,63
Üniversite Mezunu	46	6,45	4,56

Tablo 5.29 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 5,40; anne eğitim durumu ilkokul mezunu olanlarda 5,99; ortaokul mezunu olanlarda 6,80; lise mezunu olanlarda 7,49; üniversite mezunu olanlarda 6,45 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.30'da verilmiştir.

Tablo 5.30. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı (KY) Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	268,754	4	67,188	2,378	,050
Gruplar İçinde	23844,660	844	28,252		P=0,05
Toplam	24113,413	848			Önemsiz

Tablo 5.30 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 2,378 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kaçınmacı yaklaşım (KY) puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.5. BABA EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda üniversite öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre sosyal problem çözme alt boyut (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme ve kaçınmacı yaklaşım) puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı *varyans analizi* ile incelenmiş ve sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 5.31. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	17	7,52	3,06
İlkokul Mezunu	357	7,44	2,61
Ortaokul Mezunu	122	7,53	2,53
Lise Mezunu	188	7,59	2,43
Üniversite Mezunu	165	7,68	2,90

Tablo 5.31 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 7,52; baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanlarda 7,44; ortaokul mezunu olanlarda 7,53; lise mezunu olanlarda 7,59; üniversite mezunu olanlarda 7,68 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.32*'de verilmiştir.

Tablo 5.32. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelme (POY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	7,440	4	1,860	,268	,898
Gruplar İçinde	5847,566	844	6,928		P>0,05
Toplam	5855,006	848			Önemsiz

Tablo 5.32'de probleme olumlu yönelme (POY) alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen ,268 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuca göre probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.33. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	17	15,64	10,85
İlkokul Mezunu	357	15,29	8,18
Ortaokul Mezunu	122	15,04	8,77
Lise Mezunu	188	15,65	8,06
Üniversite Mezunu	165	14,50	8,88

Tablo 5.33 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 15,64; baba eğitim durumu ilkokul mezunu olanlarda 15,29; ortaokul mezunu olanlarda 15,04; lise mezunu olanlarda 15,65; üniversite mezunu olanlarda 14,50 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar *Tablo 5.34*'de verilmiştir.

Tablo 5.34. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	127,876	4	31,969	,448	,774
Gruplar İçinde	60175,830	844	71,298		P>0,05
Toplam	60303,706	848			Önemsiz

Tablo 5.34’de probleme olumsuz yönelme (POSY) puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen ,448 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuca göre probleme olumlu yönelme (POY) puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.35. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	17	7,76	3,84
İlkokul Mezunu	357	7,31	4,37
Ortaokul Mezunu	122	6,63	4,26
Lise Mezunu	188	7,39	3,76
Üniversite Mezunu	165	6,66	3,82

Tablo 5.35 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerde 7,76; baba eğitim durumu ilkökul mezunu olanlarda 7,31; ortaokul mezunu olanlarda 6,63; lise mezunu olanlarda 7,39; üniversite mezunu olanlarda 6,66 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.36’da verilmiştir.

Tablo 5.36. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	97,023	4	24,256	1,432	,221
Gruplar İçinde	14291,961	844	16,934		P>0,05
Toplam	14388,985	848			Önemsiz

Tablo 5.36’da içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen 1,432 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.37. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	17	53,76	13,01
İlkokul Mezunu	357	51,21	13,37
Ortaokul Mezunu	122	52,95	13,27
Lise Mezunu	188	52,28	14,45
Üniversite Mezunu	165	52,73	14,59

Tablo 5.37 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olmayanlarda 53,76; ilkokul mezunu olanlarda 51,21; ortaokul mezunu olanlarda 52,95; lise mezunu olanlarda 52,28; üniversite mezunu olanlarda 52,73 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.38’de verilmiştir.

Tablo 5.38. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme (APÇ) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	484,817	4	121,204	,633	,639 P>0,05 Önemsiz
Gruplar İçinde	161684,005	844	191,569		
Toplam	162168,822	848			

Tablo 5.38’de akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen ,633 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre akılcı problem çözme (APÇ) puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.39. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Durum	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	17	5,29	4,35
İlkokul Mezunu	357	6,19	5,44
Ortaokul Mezunu	122	5,71	5,65
Lise Mezunu	188	6,54	4,98
Üniversite Mezunu	165	6,45	5,33

Tablo 5.39 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olmayanlarda 5,29; ilkokul mezunu olanlarda 6,19; ortaokul mezunu olanlarda 5,71; lise mezunu olanlarda 6,54; üniversite mezunu olanlarda 6,45 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.40’da verilmiştir.

Tablo 5.40. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Gruplar Arasında	75,172	4	18,793	,660	,620
Gruplar İçinde	24038,241	844	28,481		P>0,05
Toplam	24113,413	848			Önemsiz

Tablo 5.40’da kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen ,660 F değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kaçınmacı yaklaşım (KY) puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.6. SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK) DÜZEYİNİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) puanlarının Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE)’nin alt boyutları (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY)) ile ilişkisini belirleyebilmek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5.41’de verilmiştir.

Tablo 5.41. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ile Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Probleme Olumlu Yönelme (POY)	Probleme Olumsuz Yönelme (POSY)	İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY)	Akılcı Problem Çözme (APÇ)	Kaçınmacı Yaklaşım (KY)
Sosyal Yetkinlik (SÖZYE)					
r	,304**	-,316**	-,087**	,320**	-,105 **
N	849	849	849	849	849

**** $p < 0,01$**

Tablo 5.41 incelendiğinde, bu araştırmanın bağımsız değişkeni olan sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) düzeyi ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları puanlar ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal problem çözme düzeyi arasında şöyle bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır:

• Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) ölçeğinden alınan puanlar ile sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından olan probleme olumlu yönelme (POY) ve akılcı problem çözme (APÇ) boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p < 0,01$).

• Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) ölçeğinden alınan puanlar ile sosyal problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından olan probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) boyutlarından alınan puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($p < 0,01$).

Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) puanlarının Sosyal Problem Çözme Envanteri (SPÇE)'nin alt boyutlarını (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY)) açıklama gücünü belirleyebilmek amacıyla basit regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.42. Sosyal Problem Çözme Düzeyi Ölçeği Alt Boyutlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeyini Açıklama Gücü

Model	R	R ²	F
Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik)	,432	,187	3,779

Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Std. Hata	Std. Beta	t	p
Probleme Olumlu Yönelme (POY)	,653	,245	,103	2,671	,008
Probleme Olumsuz Yönelme (POSY)	-,615	,079	-,311	-7,784	,000
İçtepisel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY)	,296	,155	,073	1,902	,057
Akılcı Problem Çözme (APÇ)	,288	,046	,239	6,296	,000
Kaçınmacı Yaklaşım (KY)	,387	,126	,124	3,085	,002

Tablo 5.42'den anlaşıldığı üzere; regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal problem çözme alt boyutları, sosyal yetkinlik düzeyini ,187 düzeyinde açıklamaktadır. Yani, sosyal problem çözme alt boyutlarının sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyini açıklama gücü ,187'dir. Her ne kadar bu değer yüksek sayılamayacak düzeyde olsa da $\alpha = 0,01$ düzeyde anlamlıdır ($F = 3,779$).

Bu durum, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyine ilişkin değişkenliğin ,187'si sosyal problem çözmenin alt boyutlarından kaynaklanırken, geri kalanının araştırmaya dahil edilmeyen değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, sosyal problem çözmenin alt boyutlarına ait t değerleri incelendiğinde, birinci alt boyut (POY) sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyini anlamlı şekilde açıklamakta ($t = 2,671$), diğerleri ise açıklamamaktadır.

Tablo 5.43. Probleme Olumlu Yönelme (POY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
(Constant)	73,512	1,656		44,389	,000
POY ALT	1,927	,154	,304	9,291	,000

R=0,304 R²=0,092 F=86,315 P=0,000

Tablo 5.43 incelendiğinde, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile öğrencilerin probleme olumlu yönelme (POY) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($R=0,304$, $R^2=0,092$, $p<,001$). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) değişkeni, probleme olumlu yönelme (POY) alt ölçek puanlarındaki varyansın %9,2'sini açıklamaktadır. Elde edilen 86,315 F değeri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin probleme olumlu yönelme (POY) alt ölçek puanlarını yordadığını göstermektedir.

Tablo 5.44. Probleme Olumsuz Yönelme (POSY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
(Constant)	97,531	1,118		87,207	,000
POSY ALT	-,625	,064	-,316	-9,703	,000

R=0,316 R²=0,100 F=94,157 P=0,000

Tablo 5.44 incelendiğinde, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,316$, $R^2=0,100$, $p<,001$). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik), probleme olumsuz yönelme (POSY) alt ölçek puanlarındaki varyansın %1,0'ini açıklamaktadır. Elde edilen 94,157 F değeri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin probleme olumsuz yönelme (POSY) alt ölçek puanlarını yordadığını göstermektedir.

Tablo 5.45. İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
(Constant)	90,535	1,138		79,549	,000
İDY ALT	-,350	,138	-,087	-2,532	,012

R=0,087 R²=0.008 F=6,409 P=0,012

Tablo 5.45 incelendiğinde, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile öğrencilerin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($R=0,087$, $R^2=0,008$, $P>0,05$). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) değişkeni, içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) alt ölçek puanlarındaki varyansın %0,8'ini açıklamaktadır. Elde edilen 6,409 F değeri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) alt ölçek puanlarını yordamadığını göstermektedir.

Tablo 5.46. Akılcı Problem Çözme (APÇ) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
(Constant)	67,970	2,111		32,196	,000
APÇ ALT	,386	,039	,320	9,837	,000

R=0,320 R²=0.103 F=96,761 P=0.000

Tablo 5.46 incelendiğinde, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile öğrencilerin akılcı problem çözme (APÇ) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($R=0,320$, $R^2=0,103$, $p<,001$). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) değişkeni, akılcı problem çözme (APÇ) alt ölçek puanlarındaki varyansın %10,3'ünü açıklamaktadır. Elde edilen 96,761 F değeri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin akılcı problem çözme (APÇ) alt ölçek puanlarını yordadığını göstermektedir.

Tablo 5.47. Kaçınmacı Yaklaşım (KY) Alt Ölçek Puanlarının Sosyal Yetkinlik (Sosyal Öz-Yeterlik) Düzeylerini Açıklama ve Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
(Constant)	90,082	,875		102,894	,000
KY ALT	-,327	,107	-,105	-3,067	,002

R=0,105 R²=0,011 F=9,403 P=0.002

Tablo 5.47 incelendiğinde, sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ile öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($R=0,105$, $R^2=0,011$, $p<,001$). Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) değişkeni, kaçınmacı yaklaşım (KY) alt ölçek puanlarındaki varyansın %1,1'ini açıklamaktadır. Elde edilen 9,403 F değeri sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerinin kaçınmacı yaklaşım (KY) alt ölçek puanlarını yordadığını göstermektedir.

ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda da önerilere yer verilmiştir.

Bu bölümde;

6.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) düzeylerine ilişkin bulgular,

6.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre sosyal problem çözme (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) düzeylerine ilişkin bulgular,

6.3. Yaş değişkenine göre sosyal problem çözme (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) düzeylerine ilişkin bulgular,

6.4. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre sosyal problem çözme (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) düzeylerine ilişkin bulgular,

6.5. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre sosyal problem çözme (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) düzeylerine ilişkin bulgular,

6.6. Sosyal problem çözme puanları ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) puan ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

6.1. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırmanın 1.6.1. numaralı denencesinde, cinsiyete göre öğrencilerin sosyal problem çözme becerisinin alt boyutlarının (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı öne sürülmüş ve elde edilen bulgulara bakıldığında denencenin probleme olumsuz yönelme (POSY) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutları hariç desteklendiği görülmüştür.

Daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında, Dereli (2008) ana sınıfı öğrencilerinin; Terzi (2003) ilköğretim öğrencilerinin; Saygılı (2000), Çilingir (2006) lise öğrencilerinin; Basmacı (1998), Çam (1997), Taylan (1990), Ağır (2007), Yüksel (2008), Küçükyılmaz ve Duban (2009), Bilgin (2010) ve Kırılmazkaya (2010) ise üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını yaptıkları araştırmalarla ortaya çıkarmışlardır. Güçray (2003) ile Genç ve Kalafat da (2007) yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları Güçray (2003) ile Genç ve Kalafat'ın (2007) araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

Arslan (2001), öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırma alt boyutlarda incelendiğinde, problem çözme becerisinin aceleci ve planlı yaklaşım alt boyutlarında, anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Nadir (2002), yaptığı çalışmada ergenlerin sahip olduğu benlik imgesinin problem çözme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet bağlamında ergenlerin genel problem çözme becerileri üzerinde cinsiyet değişkenine göre bir farklılığa rastlanmamıştır.

İsrael (2003), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkilerini

araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında farklılık olmadığını belirtmiştir.

Çetinkale'nin (2006) yaptığı çalışmaya göre erkek ve kız öğrencilerin denetim odaklarının ve problem çözme becerilerinin az da olsa farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koray ve Azar (2008), dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından incelemişler ve sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Görgen, Deniz ve Kiriş (2011), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının problem çözme becerisini algılama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, sosyal problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan probleme olumsuz yönelme (POSY) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı gözlenmiştir. Yine sosyal problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan probleme olumlu yönelme (POY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) ve akılcı problem çözme (APÇ) alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Sosyal problem çözme becerisinin *probleme olumsuz yönelme (POSY)* alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kız öğrencilerin herhangi bir problemle karşılaştıklarında daha olumsuz duygular içinde olduklarını ve karşılaşılan problemi tehdit olarak algılama eğilimine daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Dora (2003), Ünüvar (2003), Çam ve Tümkaya (2006), Hamarta (2007), Arslan (2009) yaptıkları araştırmalarda, problemle karşı karşıya kalan kızların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bu bulgu; Dora (2003), Ünüvar (2003),

Çam ve Tümkaya (2006), Hamarta (2007) ve Arslan'ın (2009) çalışmalarından elde edilen bulgularla desteklenmektedir.

Kadınların sosyalleşme süreci ve sosyal ilişkiler açısından kadınların yaşantıları dikkate alınır, erkeklere göre daha çok ilişki yönelimli ve yaşadıkları sorunlara daha çok olumsuz yaklaşma eğiliminde oldukları görülmektedir. Kadınlar kişilerarası sorunların çözümünde daha ısrarcı, aceleci ve sebatkâr davranmaktadırlar. Bu durum, karşılaşılan kişilerarası probleme yönelik yaşanan "**olumsuz duygulardan hemen ve mutlaka kurtulmak gerektiği**" düşüncesiyle açıklanabilir. Bu düşünce şekli ise, problemin çözümünü engelleyen olumsuz bir düşüncedir (Öğülmüş, 2006).

Üniversiteye devam eden kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelme eğiliminde olmalarının nedeni, akılcı olmayan düşüncelerin yoğunluğunun erkek üniversite öğrencilerinden daha fazla olması olabilir (Bilge ve Arslan, 2001).

Sosyal problem çözme becerisinin **kaçınmacı yaklaşım (KY)** alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Dora (2003), Hamarta (2009) ve Arslan'ın (2009) bulgularıyla desteklenmektedir.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkeninin problem çözmenin sadece kaçınma-yaklaşma boyutunda farklılık yarattığı, bu farklılığın erkekler lehine olduğu bulunmuştur.

Üniversiteye devam eden erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemlerden ve problem çözmeden kaçınmaya eğilimli olmalarının nedeni, erkeklerin sosyal uyumlarının kızlara göre daha düşük olması olabilir (Akbalık, 2001).

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz'un (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucu, kız ve erkek öğrencilerin karar verirken; seçenekler hakkında araştırma yapmaktan kaçınmakta, durum üzerinde detaylı düşünmek yerine bir an önce karar vererek kurtulma yolunu seçmekte, daha sonra hoşuna gitmediğinde ise hemen verdiği karardan vazgeçme eğilimi içinde olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, erkek öğrencilerin problemlerden kaçınma eğilimine girmelerinin bir diğer nedeni olarak görülebilir.

6.2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırmanın 1.6.2. numaralı denencesinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine (birinci ve dördüncü sınıf) göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşmayacağı öne sürülmüştür. Bu çalışmada sınıf düzeyi (birinci ve dördüncü sınıf) değişkenine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal problem çözmenin probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyi (birinci ve dördüncü sınıf) değişkenine göre farklılaşmadığını gözlemek mümkündür.

Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yaş grupları arasında problem çözme becerisi algısına göre anlamlı bir fark bulunmamasının iki farklı yönden açıklanabileceği düşünülmektedir. Üniversitede verilen eğitim programlarının tam olarak öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı düşünülebilir. Bir başka açıdan bakıldığında ülkenin, hatta dünyanın içinde bulunduğu ekonomik koşullar nedeniyle öğrencilerin üniversite sonrası ile ilgili kaygılarının artabileceği ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaşılabileceklerini düşündükleri problemler karşısında kendilerini çok yeterli görmemelerine yol açabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları ve daha önce bu konu üzerinde yapılan çalışmalar bu denenceyi doğrular niteliktedir.

Taylan (1990), problem çözme becerisi algısını 226 üniversite öğrencisi üzerinde "**Problem Çözme Envanteri**" (PÇE)'ni uygulayarak öğrencilerin cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler açısından ölçmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucu, problem çözme becerisi toplam puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık göstermediği yönündedir.

Sarı (1991), psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerini incelediği çalışmada sınıf seviyesi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Ferah (2000), Kara Harp Okulu öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı farklılık bulamamıştır.

Serin (2001) tarafından yapılan ve öğrencilerin problem çözme, akademik başarı ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin okudukları bölümü sevip sevmemelerine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu; cinsiyet, sınıf ve tercih nedenlerinin ise problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2008), yaptığı çalışmada sayısal ve sözel puan türleriyle üniversiteye girmiş öğrencilerin, üniversiteye ilk adım atışlarında ve mezun olmaya yakın oldukları dönemde kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan problemlerinin çözümünde sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını gözlemlemiştir.

Aydın (2009), 693 polis koleji öğrencisini örneklem olarak aldığı çalışmasında, problem çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problem çözme becerisi ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı araştırmanın sonuçları arasındadır.

Doğan (2009), 320 lise öğrencisi üzerinde (137'si kız, 183'ü erkek) yaptığı araştırmada duygusal zekâ ile problem çözme becerilerini öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından incelemiştir. Problem çözme becerilerinin alt boyutlarında sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Türkçapar (2009), yaptığı araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu yapılan bu tez çalışmasının sınıf değişkenine ait bulgusunu destekler nitelikte değildir.

Bilgin (2010), 551 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme becerileri algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisi algısı puanlarının birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim

görmekte olan üniversite öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6.3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın 1.6.3. numaralı denencesinde yaşa bağlı olarak üniversite öğrencilerinin bilgi ve deneyimlerinin artacağı ve bunun sonucu olarak da problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli algılayacakları öne sürülmüştür. Bu çalışmada yaş değişkenine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal problem çözmenin probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutlarından elde edilen puanların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada yaşa bağlı olarak problem çözme becerisi algısının değişmemesi literatür ile uyumlu bir bulgu değildir. 1.6.3. numaralı denence kurulurken yaşa bağlı olarak artması beklenen bilgi ve deneyimin problem çözme becerisine olumlu yönde etki etmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu durum, yaş grubunun üniversite öğrencilerinin yaş grubu olarak yakın yaşları ve aynı dönemi kapsamıyla açıklanabilir. Bir başka açıdan bakıldığında, üniversite eğitiminin problem çözme algısında fark yaratmadığı da öne sürülebilir. Konu üzerinde daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilgili araştırma sonuçlarının bazıları bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bilge ve Arslan (2001) yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirmelerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

İşmen (2001), İstanbul Üniversitesi'nde okuyan 225 öğrenci (lisans-tezsiz yüksek lisans öğrencisi) üzerinde duygusal zekâ ile problem çözme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 19 ve altı ile 26 ve üstü yaş gruplarında problem çözme becerisi algısının yaşa göre farklılaşmadığını araştırmanın sonuçlarında belirtmiştir.

Ağır (2007), 282 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bireylerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözüme biçimleri ve umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ağır (2007) araştırmasının sonucunda, yaş değişkenine göre problem çözüme envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Bilgin (2010), 551 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözüme becerileri algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda problem çözüme becerisi algısı puanlarının yaş gruplarına göre istatistikî açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kırılmazkaya (2010), 245 öğretmen adayı üzerinde Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının sosyal beceri ve problem çözüme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşları ile problem çözüme becerileri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir.

6.4. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Anneler günümüzde çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en büyük etkiye sahiptirler. Bu nedenle bu araştırmanın 1.6.4. numaralı denencesinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumu düzeyi yükseldikçe problem çözüme becerilerinin de yükseleceği öne sürülmüştür. Araştırma sonuçları bu denenceyi destekler nitelikte değildir. Bu araştırmada anne eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal problem çözümenin probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözüme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutlarından elde edilen puanların anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuç, bireylerin anne eğitim durumlarından ziyade

anneninin problemin çözümüne olan desteğinin problem çözümünü daha fazla etkilediği savını destekler niteliktedir. Annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte kariyer ve iş sahibi olması sonucu, çocuklarına ayırdığı zamanın azalmasına bağlı olarak anne ve çocuk ilişkilerinde bazı sorunlar yaşanmasının muhtemel olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu daha önce ilgili konu üzerinde yapılan araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında bazı araştırma bulgularının bu bulgu ile aynı olduğu, bazılarının ise aynı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saygılı (2000), 300 lise öğrencisi üzerinde öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerileri ile anne ve babanın öğrenim durumunu incelediği araştırmasında öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Ünüvar (2003), 710 ergen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında bireylerin anne eğitim durumları ile problem çözme düzeyleri arasında anlamlı sayılabilecek bir farka ulaşamadığını belirtmiştir.

Ağır (2007), 282 üniversite öğrencisi üzerinde bireylerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözme biçimleri ve umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre problem çözme envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Kırılmazkaya (2010), 245 öğretmen adayı üzerinde Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının sosyal beceri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir.

6.5. SOSYAL PROBLEM ÇÖZMENİN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmanın 1.6.5. numaralı denencesinde öğrencilerin babalarının eğitim durumu düzeyi yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseleceği öne sürülmüştür. Araştırma sonuçları bu denenceyi destekler nitelikte değildir. Bu çalışmada baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal problem çözmenin probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutlarından alınan puanların baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Uzmen'in (2001) yaptığı araştırmanın sonucu, anne ve babanın öğrenim düzeylerinin bireylerin yardım etme ve paylaşma davranışlarının gelişimi üzerinde etkili olmadığı yönündedir.

Ünüvar (2003), 710 ergen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında bireylerin baba eğitim durumları ile problem çözme düzeyleri arasında anlamlı sayılabilecek bir farka ulaşamadığını belirtmiştir.

Arslan (2009), lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 521 lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda baba eğitim durumu ile sosyal problem çözme envanterinin alt boyutları (probleme olumlu yönelme (POY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY)) arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Yılmaz, Karaca ve Yılmaz (2009), sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi amacıyla sağlık yüksekokulunda öğrenim gören 335 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonucu anne-baba eğitim düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Baba eğitim durumu değişkeni ile ilgili sonuçlar genel olarak incelendiğinde, baba eğitim durumunun problem çözme üzerinde önemli düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni babaların daha çok ev dışında çalışması, çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kısıtlı

olması olarak düşünülmektedir. Ataerkil ve geleneksel Türk aile yapısında, baba otoriteyi ve gücü temsil ettiği için ailede baba ile konuşmak, özellikle problemleri paylaşmak pek mümkün olamamaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasının bir diğer nedeni olarak bazı yörelerde babaların çocuklarına yaklaşması, onları sevmesi diğer aile büyükleri tarafından hoş karşılanmaması olarak görülebilir.

6.6. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL YETKİNLİK (SOSYAL ÖZ-YETERLİK)

Bu araştırmanın 1.6.6. numaralı denencesinde sosyal problem çözme envanterinin alt boyutlarının (probleme olumlu yönelme (POY), probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepişel dikkatsiz yaklaşım (İDY), akılcı problem çözme (APÇ), kaçınmacı yaklaşım (KY)) tümü ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu öne sürülmüştür. Araştırma sonuçları, sosyal problem çözme envanterinin her alt boyutu ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal problem çözme envanterinin probleme olumlu yönelme (POY) ve akılcı problem çözme (APÇ) alt boyut puanları ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve sosyal problem çözmenin probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepişel dikkatsiz yaklaşım (İDY) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyut puanları ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik-SÖZYE) ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bu araştırmanın bulguları arasındadır. Dolayısıyla araştırma bulgularının bu denenceyi destekler nitelikte olduğu kabul edilebilir.

Literatürde üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlikleri (sosyal öz-yeterlikleri) ile sosyal problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmaya rastlanmaması bulguların yorumunu güçleştirmektedir. Sosyal problem çözme envanterinin probleme olumlu yönelme (POY) ile akılcı problem çözme (APÇ) alt boyutları bireylerin probleme daha yapıcı bir şekilde bakıp bakmadıklarını, problemi çözebilmek için gerekli yeterliği kendilerinde görüp görmediklerini ölçer niteliktedir. Araştırma bulguları bu alt boyutlar ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-

yeterlik) arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kendini yetkin olarak gören bireylerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeleri daha kolaylaşacaktır. Bu bağlamda bu ilişkinin pozitif yönelimli çıkması oldukça anlamlı sayılabilir. Öte yandan sosyal problem çözme envanterinin probleme olumsuz yönelme (POSY), içtepisel dikkatsiz yaklaşım (İDY) ve kaçınmacı yaklaşım (KY) alt boyutları bireylerin problem hakkındaki olumsuz düşüncelerini ölçen alt boyutlardır. Bireyler problemi çözebileceklerine dair yeterliği kendinde bulamadıklarını düşündüklerinde probleme olumsuz yönelme, problemden kaçma gibi davranışlar sergileyebilirler. Araştırma bulguları bu alt boyutlar ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında negatif yönde ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kendini yetkin olarak gören bireylerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeleri daha kolaylaşacak ve problemi çözeceklerine dair olan inançları da bir o kadar kuvvetli olacaktır. Bu bağlamda bu ilişkinin negatif yönelimli çıkması da oldukça anlamlı sayılabilir. Bu araştırmaya dolaylı da olsa benzediği düşünülen araştırmaların bulguları incelendiğinde, araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Akkapulu (2005), ergenlerin; anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılık, problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve anne-babalarının evlilik uyumlarını algılama düzeyleri ile anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilere girme düzeylerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisi düzeylerini ne oranda yordadığını incelemek amacıyla 194 ergen ve onların anneleri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisinin ergenin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisini yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Çilingir (2006), fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla 400 lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Kesgin (2006), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemek amacıyla 184 okul

öncesi eğitim öğretmeniyle yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yetkinlik (öz-yeterlik) düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kayhan Yardımcı (2007), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 623 öğrenci üzerinde yaptığı doktora tez çalışmasının sonucunda; öğrencinin cinsiyetinin, sınıfının, aile tipinin, ailesinin ekonomik durumunun, öğrencinin okul başarısının ve öğrencinin sağlık durumunun ***kişilerarası ilişkiler yetkinliğini (kişilerarası ilişkiler öz-yeterliğini)*** etkilediğini saptamıştır. Kayhan Yardımcı (2007) aynı zamanda kız öğrencilerde kişilerarası ilişkiler yetkinliğinin (kişilerarası öz-yeterliğinin) daha yüksek olduğunu, öğrencilerin sınıfı arttıkça kişilerarası ilişkiler yetkinliğinin (kişilerarası ilişkiler öz-yeterliğinin) azaldığını, geniş ailesi olan öğrencinin kişilerarası ilişkiler yetkinliğinin (kişilerarası ilişkiler öz-yeterliğinin) arttığını ve parçalanmış ailesi olan öğrencilerde kişilerarası ilişkiler öz-yeterliğinin (kişilerarası ilişkiler yetkinliğinin) en düşük düzeyde olduğunu araştırmanın sonuçlarında belirtmiştir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik yetkinlik (öz-yeterlik) inanç düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda problem çözme ve yetkinlik (öz-yeterlik) inancı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

YEDİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik olarak ulaşılan genel sonuçlara, bu sonuçlara dayalı olarak getirilen ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

7.1. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) ve sosyal problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 849 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

7.1.1. Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet değişkeni ile sosyal problem çözmenin alt boyutları arasında şu ilişkiler bulunmuştur:

7.1.1.1. Probleme olumlu yönelme (POY) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin karşılaştıkları problemlere olumlu yönelmeleri arasında herhangi bir fark yoktur.

7.1.1.2. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelme (POSY) düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin karşılaştıkları bir probleme olumsuz düşüncelerle yaklaşma düzeyi erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

7.1.1.3. Erkek öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım (İDY) düzeyleri kız öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

7.1.1.4. Akılcı problem çözme (APÇ) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin karşılaştıkları problemlere mantıklı ve rasyonel çözümler üretebilmeleri arasında herhangi bir fark yoktur.

7.1.1.5. Erkek öğrencilerin kaçınmacı yaklaşım (KY) düzeyleri kız öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla karşılaştıkları bir problemi çözmede daha isteksizdirler ve problemin çözümünden kaçma eğilimindedirler.

7.1.2. Bu araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf (birinci ve dördüncü sınıf) değişkeni ile sosyal problem çözmenin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

7.1.3. Bu araştırmanın üçüncü bağımsız değişkeni olan öğrencilerin yaş düzeyleri ile sosyal problem çözmenin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

7.1.4. Bu araştırmanın dördüncü bağımsız değişkeni olan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ile sosyal problem çözmenin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

7.1.5. Araştırmanın beşinci bağımsız değişkeni olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile sosyal problem çözmenin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz yaklaşım, akılcı problem çözme, kaçınmacı yaklaşım) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

7.1.6. Bu araştırmanın altıncı ve son bağımsız değişkeni olan sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) değişkeni ile sosyal problem çözmenin alt boyutları arasında saptanan ilişkiler aşağıda verilmiştir:

7.1.6.1. Probleme olumlu yönelme (POY) ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin kendine duyduğu yetkinlik (öz-yeterlik) inancı arttıkça çözmek durumunda kaldığı probleme karşı olumlu yönelimi de artmaktadır.

7.1.6.2. Probleme olumsuz yönelme (POSY) ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin kendine duyduğu yetkinlik (öz-yeterlik) inancı ne kadar az ise çözmek durumunda kaldığı probleme karşı olumsuz yönelimi de o kadar fazladır.

7.1.6.3. İçtepesel dikkatsiz yaklaşım (İDY) ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla bireyin kendine duyduğu yetkinlik (öz-yeterlik) inancı ne kadar az ise çözmek durumunda kaldığı probleme karşı içtepesel dikkatsiz yaklaşımı da o kadar fazladır.

7.1.6.4. Akılcı problem çözme (APÇ) ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin kendine duyduğu yetkinlik (öz-yeterlik) inancı ne kadar fazla ise problemlere mantıklı ve rasyonel çözümler üretebilme yeteneği de o kadar fazladır.

7.1.6.5. Kaçınmacı yaklaşım (KY) ile sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla bireyin kendine duyduğu yetkinlik (öz-yeterlik) inancı ne kadar az ise çözmek durumunda kaldığı problemi çözmekten kaçınma isteği de o kadar fazladır.

7.2. ÖNERİLER

7.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

7.2.1.1. Bundan sonraki araştırmalarda uygun ölçekler temin edilerek lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeyleri karşılaştırılabilir.

7.2.1.2. Bu çalışma Selçuk Üniversitesi'nin araştırmacının ulaşabildiği farklı fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için birden fazla üniversite örnekleme alınarak çalışılabilir.

7.2.1.3. Eğitim-öğretim sürecinde bireyi destekleyen ve yetkinlik (öz-yeterlik) duygusunu geliştirmesine yardımcı olan en önemli etken; dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirebilmesinin temelinde öğretmenlerin kendi yetkinlik (öz-yeterlik) duygularının istenilen düzeyde olması yatar (Özkan, Namoğlu, Işık, Çakır ve Mutlu, 2008). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kişilik yapılarının eğitim ortamını ve çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır (Vural, 2010). Bu yargıdan hareketle aynı araştırma uygun ölçekler temin edilerek ilköğretim okullarında ya da liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

7.2.1.4. Literatür incelendiğinde, araştırmacıların yetkinlik (öz-yeterlik) kavramının çok çeşitli kavramlar üzerindeki etkilerini incelemiş oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin; Dilmaç (2009), öğretmenlerin profesyonel ve bireysel yetkinliklerinin (öz-yeterliklerinin) özgeci davranışlarına olan etkisini, Yenilmez ve Uygan (2010), yaratıcı drama yönteminin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarına etkisinin incelenmesi gibi çok değişik ve farklı çalışmalara imza atmışlardır. Bundan sonra bu konu üzerinde çalışma yapmayı tasarlayan araştırmacılar yetkinlik (öz-yeterlik) kavramını çok geniş bir yelpazede değerlendirerek farklı çalışmalar ortaya koyabilirler.

7.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nde çalışan uzmanların en önemli sorumluluk ve görevlerinden biri, üniversite öğrencilerinin sosyal olarak kendilerini en üst düzeyde geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Bu bakış açısıyla, adı geçen merkezlerde çalışan uzmanların, üniversite öğrencilerinin sosyalliğe dönük davranışlarını artırmak adına gelişimsel çalışmalar geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarının düzeyleri ile onların yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeye yeteneklerinin birebir ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesi ve bu bireylerin ülkemizin geleceğine yön verebilmesi için geleceğimizin teminatı olan

gençlerimizin kendini yetkin bireyler olarak görmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bireylerin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerini artırıcı çalışmalara üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin yer vermesi bu açıdan bakıldığında çok önemli uygulamalar arasındadır. Aynı zamanda üniversite gençliğinin problem çözme becerilerini geliştirici bireysel ve grup rehberliği etkinliklerine imkânlar dâhilinde ilgili merkezler tarafından yer verilmesi önerilmektedir.

Üniversite öğrencilerine sunulan kişisel rehberlik ve psikolojik yardım hizmetlerinin sosyal becerileri geliştirmeye yönelik etkililiği yükseltilmelidir. Bunlar arasında özellikle sosyal problem çözme becerilerine yer verilmelidir. Bu amaca ulaşabilmek için üniversitede bölüm ayırmaksızın her bölüme yönelik kişilerarası ilişkileri besleyen dersler okutulabilir. Kişilerarası ilişkileri besleyen yeteneklerden biri de etkili iletişim kurabilme yeteneğidir. Bu yeteneğin gelişimi için çalışmalar yapılabilir.

İletişim kurabilmek için karşıdaki kişiyi anlamak ne kadar önemliyse, karşımızdaki kişiye istediklerimizi anlatabilmek de bir o kadar önemlidir. Kişilerarası ilişkilerde sağlıklı davranışlar sergileyebilmenin ve sosyal problem çözme becerisini geliştirebilmenin temel şartı iyi iletişim kurabilmektir. Bu nedenlerden dolayı üniversite eğitimine paralel olarak, düzgün ve akıcı konuşabilme eğitimi üniversite öğrencilerine verilebilir.

Problem çözme becerilerinin gelişimi için kişilere verilen destek büyük önem taşımaktadır. Bu destek fikirlerin özgürce tartışıldığı, bireyin duygularının dikkate alındığı, bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmediği ortamlar yaratılarak sağlanır (Bingham, 1998). Bu yargıdan hareketle üniversite öğrencilerinde eleştirel düşüncenin, yaratıcılığın, sosyal ilişkilerin ve sosyal yetkinliğin (sosyal öz-yeterliğin) gelişmesi için uygun koşul ve ortamların sağlanması oldukça önemlidir. Bu anlamda bu ortam ve koşulların sağlanması noktasında üniversite yöneticilerinin devreye girmesi önemli görülmektedir.

Bandura (1997b), kendini yetkin görme durumunun; bireyin yapabilecekleri konusunda yüksek motivasyona ve genel kişisel performansın yükselmesine

yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu noktadan hareketle yetkinlik (öz-yeterlik) algısı bireyin psikolojik sağlığını da yakından etkilemektedir.

Matsushima ve Shiomi (2003), sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisini, yetkinlik (öz-yeterlik) algılamasına dayalı olarak bireyin sosyal çevreyle kurduğu ilişkiler, olaylar ve insanlar üzerinde etkili olma davranışının temel unsuru olarak tanımlamaktadır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006). Üniversitede eğitim görülen zaman dilimi, bireylerin sosyal çevreleriyle en yoğun derecede ilişkiler kurduğu bir dönemdir. Sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) anlamında bireyin kendisini yeterli görmesi üniversite yaşamındaki arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi düzeyde olmasını sağlamaktadır. Bu da hiç kuşkusuz bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında üniversite çağındaki bireylerin psikolojik yönden sağlıklı oluşlarında sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) beklentisinin yüksek düzeyde olması oldukça etkilidir. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da bu yargıyı destekler niteliktedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik (sosyal öz-yeterlik) düzeylerine pozitif yönde katkıda bulunacağı düşünülen söyleşi, toplantı, panel, seminer, konferans, mezunlar günü gibi etkinliklere üniversitelerde fazlasıyla yer verilmesi bu açıdan bakıldığında önem arz etmektedir.

Günümüzde araştırmacılar, tek bir eğitim programı yerine çoklu modellerden oluşturulmuş bir eğitim programının sosyal etkileşim yeteneklerini daha fazla arttırdığını, pek çok duygusal, davranışsal ve gelişimsel bozuklukların tedavisinde de daha fazla etkili olduğunu belirtmektedir. Çok modellenli eğitim programını öneren çalışmalar incelendiğinde ise kişilerarası problem çözme (sosyal problem çözme) becerileri eğitim programının, bu eğitim programlarının önemli bir bileşeni olduğu anlaşılmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu yargıdan hareketle ülkemizde uygulanan eğitim sisteminin çok modellenli bir yapıya kavuşturulması, eğitim sürecinin en önemli ögesi konumundaki öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). *Öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı üzerine*. http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/oz-yeterlik-T.Acar-.pdf adresinden 14 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Açıkgöz, A., Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Açıkgöz, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ile öz yetkinlik ve iyimserlik ilişkisi: Ankara Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbalık, G. (2001). Çatışma ölçeğinin (üniversite öğrencileri formu) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16).
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 31-50.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 83-98.
- Aksoy, V. ve Diken, H. İ. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Altun, S. (2005). Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunçekiç, A.; Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu (5. Basımın Türkçesi). (2009). İstanbul: Kaknüs.

- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122-134.
- Appelbaum, S. H. ve Hare, A. (1996). Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance some human resource applications. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 33-47.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2004). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:10, 451-464.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Konya: Günay Ofset.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı problem çözme. A. Esra Aslan (Ed.) *Örgütte kişisel gelişim* (s. 325-370). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atkinson, R. L. ve Atkinson, R. C. (2005). *Psikolojiye Giriş* (Çeviri: Yavuz Alagon). Ankara: Arkadaş.
- Aydın, B., İmamoğlu, S. ve Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 1-19.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Baltaş, A. (2002). Duygusal yetkinlikler rehberi. *Kaynak Dergisi*, Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını, Sayı: 9, s. 121-125.

- Balyan, M. (2009). *İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Self-Efficacy. *Harward Mental Healt Letter*, 13(9), 1-4.
- Basmacı, K. S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış 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.
- Baykul, Y. ve Aşkar, P. (1987). Problem ve problem çözme, Matematik Öğretimi, *Açıköğretim Fakültesi Yayınları*. No: 94.
- Bayraktar, C. ve İpek, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi derslerine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16)1, 113-132.

- Bıkmaz, H. F. (2006). *Öz-yeterlik inancı*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 291-294). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilge F. ve Arslan A. (2001). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri alguları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, M. (1996). *Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilgin, M. (1999). 14-18 yaş grubu ergenlere yönelik sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 7-14.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çeviri: A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bonner, R. L. ve Rich, A. R. (1988). Toward a predictive model of suicide ideation and behavior: Some preliminary data in college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 17(1), 50-63.

- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Budak, G. (2009). *Kişilerin sahip oldukları kontrol odağı, benlik saygısı ve öğrenilmiş güçlülük seviyelerinin, problem çözme stillerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta.
- Canakay, E. U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz-yeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Caprara, V. G. ve Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across age. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. ve Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Connoly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social-adjustment and mental health. *Canadian Journal of Behavior Science Review*, 21(3), 258-269.

- Coşkun, G. (2007). *Performansa dayalı durum belirlemenin öğrencilerin matematik dersindeki öz-yeterlik algısına, tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. Ankara: Sistem.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor lisesi ve genel lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çam, S. (1997). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (1995). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 29-34.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.

- 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*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelikkaleli, Ö. (2010). *Ergenlerin yetkinlik inançları ile depresyon, benlik saygısı, iç-dış kontrol odağı, sürekli ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çetinkale, E. (2006). *11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz-yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- D’Zurilla, T. J., Chang, E., Sanna, L. J. (2003). Self- esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), pp: 424.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences* 25, 241-252.
- D’Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2), 156-163.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual for the social problem solving inventory revised*. North Tonawanda, Newyork: Multi-Health Systems.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 741-757.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.

- Deniş, H. ve Genç, H. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve çoklu zekâ alanları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 775-791.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- Deniz, M. E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 374-389.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (2009). An analysis of teachers' general tendency to procrastinate, perception of professional efficiency/self efficiency and altruism. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1323-1338.
- Dinçer, A. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Dora, S. (2003). *Sosyal problem çözüme envanteri (revize edilmiş form) 'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati* (14. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Efe, M. (2007). *14-16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ekici, G. (2006, Mart). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Enç, M. (1982). *Eğitim ruhbilimi*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme, öğretme)*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gelbal, S. (1991). *Problem çözme becerisinin öğretimle geliştirilmesi*. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu (Eğitimde Nitelik Geliştirme). İstanbul: Özel Kültür.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 19(1), 7-28.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 71-87.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10-22.

- Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 191-204.
- Görgeç, İ., Deniz, S. ve Kiriş, A. (2011). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 673-681.
- Güçray, S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 (2), 23-36.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hackett, G. ve Betz, N. E. (1981). A self efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (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.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde sosyal problem çözmenin ana baba tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Heppner, P. ve Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15 (3), 371-447.
- İsrael, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ile problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kapıkıran, N. A. (2007). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde denetim odağının yordayıcısı olarak öğretmenlerin öz-yetkinliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 50-56.
- Karabulut, E. O. ve Kuru, E. (2009). Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 119-127.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 36-45.
- 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. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Bilim.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 272-300.
- Kayhan Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keleş, B. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kıran-Esen, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 37-49.

- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kilit, R. B. (2008). *İnsan değerlerinin ve kişilik özelliklerinin problem çözme yaklaşımıyla ilişkileri: Banka çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R. ve Eves, S. (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, R. ve Şenışık, Y. (2009). An investigation of social self efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 623–629.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- 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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (1), 71-83.
- Maydeu- Olivares, A. ve D’Zurilla, T. J. (1996). *A factor analytic study of the social problem solving inventory*. An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*.
- Maydeu-Olivares, A. ve D’Zurilla, T. J. (1995) A factor analysis of the social problem solving inventory using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 98-107.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çeviren: Hüsnu Arıcı ve diğerleri). Ankara: Meteksan.
- Nadir, B. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve Perri, M. G. (1989). *Problem solving therapy for depression: Theory, research and clinical guidelines*. Newyork: Wiley.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*, (2.Baskı). Ankara: Emel.
- Olalere, M. (2005). An investigation into teacher’s self-efficacy in implementing computer education in Nigerian secondary schools. *Meridian Middle School Technologies Journal*, 8(2).
- Öğülmüş, S. (2001). *Ben sorun çözebilirim*. Ankara: Babil.

- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özkan, Ş., Namoğlu, N., Işık, M. A., Çakır, O. ve Mutlu, T. (2008). İlköğretim fen-teknoloji bilgisi ve matematik öğretiminde fen-teknoloji bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik duygusu ve sonuç beklentilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 133-152.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.

- Pajares, F. (1997). *Current directions in self efficacy research*. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol: 10, pp: 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept and school achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), pp. 239-266. London: Ablex Publishing.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Sardoğan E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Sarı, N. (1991). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve öz-yeterlik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Serin, O. (2001). *Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010), Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Stevens, M. (1998). *Daha iyi nasıl... Sorun çözümüleme* (Çeviren: Ali Çimen). İstanbul: Timaş.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.

- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şenışık, Y. (2006). *İlköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerine etkisi*. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, S. ve Üstün, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 129-139.

- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerini yabancı dile yönelik öz-yeterlik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzmen, S. (2001). Okul öncesi dönem çocuklarda prososyal davranışlar. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, (4)5, 59-68.
- Ünüvar, A. (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Vural, D. E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 972-980.
- Yaban, E. H. ve Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç 7-11 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 49-67.
- Yabaş, D. (2008). *Farklaştırılmış öğretim tasarımı öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942.

- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, H. ve Güven, M. (2009). Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1-20.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E., Karaca, F. ve Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2009, 12(1), 38-48.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz-yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004, Eylül). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. 6. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri, İstanbul.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zenginol, S. (2010). *Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algı ve bilgisayar kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zülkadiroğlu, Z. F., Budak, B. D. ve Kozanoğlu, E. (2007). Yetkinlik beklentisinin spor ve fiziksel aktivitedeki önemi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 9-15.

EKLER

1. **EK A** : ÖLÇEK FORMU DIŞ KAPAĞI (ÖRNEK FORM)
2. **EK I** : KİŞİSEL BİLGİ FORMU
3. **EK II** : SOSYAL ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (SÖZYE)
4. **EK III** : SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ
5. **EK B** : ÖLÇEK FORMU ARKA KAPAĞI (ÖRNEK FORM)

EKA. ÖLÇEK FORMU DIŞ KAPAĞI⁵

ÖLÇEK NO:

0	0	1
---	---	---

ÖLÇEK FORMU

1. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (SÖZYE)
2. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

FAKÜLTENİZ	
BÖLÜM ve SINIFINIZ	

Bu kitapçıkta yer alan ölçeklerden elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, hiçbir şekilde başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kitapçıkta yer alan ölçeklerin maddelerine içtenlikle cevap vermeniz yapılacak olan tez çalışmasının amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ölçek maddelerine kendinizi yansıtacak şekilde cevap vermenizi önemle rica ederiz.

Formu doldururken lütfen kurşun kalem kullanınız. Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Danışman

Fatih GÜNEŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

S.Ö.
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA ve REHBERLİK BİLİM DALI

KONYA - 2010

1

⁵ Bu tez çalışmasında ilgili ölçekler öğrencilere kitapçık halinde sunulmuştur.

EK I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.1. Cinsiyetiniz	Kız <input type="radio"/>	Erkek <input type="radio"/>
1.2. Yaşınız (Lütfen yazınız)	
1.3. Annenizin Eğitim Durumu	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>
	Lise <input type="radio"/>	Y.öğretim <input type="radio"/>
1.4. Babanızın Eğitim Durumu	İlkokul <input type="radio"/>	Ortaokul <input type="radio"/>
	Lise <input type="radio"/>	Y.öğretim <input type="radio"/>

Not: Anne veya babanızın okur yazarlığı yoksa lütfen 1.3. veya 1.4. no'lu kısımları boş bırakınız.

EK II. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (SÖZYE)

2. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (SÖZYE)

Açıklama: Aşağıda verilen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. Daha sonra her bir soru ile sunulan aktivitenin her birini ne kadar güvenle yapabileceğinize karar veriniz. Cevaplarınızı aşağıdaki değerlendirmeyi kullanarak yapabilirsiniz. Soruların karşısında size en uygun gelen cevabın derecesi hangisiyse o dereceye ait yuvarlağın içini karalayınız. İçten cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Danışman

Fatih GÜNEŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

DERECE	ANLAMI
1	Hiç güvenim yok
2	Az güvenim var
3	Biraz güvenim var
4	Oldukça güvenim var
5	Tamamen güvenim var

ÖRNEK MADDELER		DERECELER				
		1	2	3	4	5
1	Fazla tanımadığım birisiyle konuşmayı başlatmak	○	○	○	○	○
5	Bir grup arkadaşla yaşadığım bir olayı paylaşabilmek	○	○	○	○	○
10	Bir grubu ya da organizasyonu yönetmeye gönüllü yardımcı olmak	○	○	○	○	○
15	Öğle yemeğine çıkabilmek için birini bulabilmek	○	○	○	○	○
20	Yemek yiyen arkadaşlarının masalarına oturup sohbetlerine katılabilmek	○	○	○	○	○
25	Potansiyel bir arkadaştan birlikte bir şeyler içmeyi istemek	○	○	○	○	○

EK III. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

3. SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

3.1. YÖNERGE

Aşağıda günlük yaşamda problemlerle karşılaştığınızda ortaya çıkabilecek bazı düşünce, duygu ve davranış tarzlarınız bulunmaktadır. Burada, sıradan güçlüklerden ya da her gün üstesinden başarıyla geldiğiniz baskılardan bahsedilmemektedir. Bu envanterde problem, yaşamınızda önemli yeri olan, size sıkıntı veren bir şeydir ve bu şeyin üstesinden nasıl geleceğiniz ya da sizi çok sıkmasına nasıl son vereceğiniz konusunda o anda bir fikre sahip değilsinizdir. Bu problem, düşünceleriniz, duygularınız, davranışlarınız, sağlığınız ya da görünüşünüz gibi kendinizle ilgili veya aileniz, arkadaşlarınız, öğretmenleriniz, patronunuzla ilişkiler gibi diğer insanlarla olan ilişkilerinizle ilgili evininiz, arabanız, mal varlığınız, paranız gibi sahip olduğunuz şeylerle ve çevrenizle ilgili olabilir.

Cümleleri okurken, kendinizi bugünlerde bir problemle karşılaştığınızda, her zaman düşündüğünüz, hissettiğiniz ve davrandığınız şekilde değerlendiriniz. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevap formunda bu cümlelerin size uygunluk derecesini ***“Bana hiç uygun değil”, “Bana çok az uygun”, “Bana kısmen uygun”, “Bana çok uygun”, “Bana tamamen uygun”*** ifadelerden birine karşılık gelen yuvarlağın içini karalayarak belirtiniz.

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ
Danışman

Fatih GÜNEŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

3.2. ÖRNEK MADDELER

1. Problemlerimi çözmek yerine, endişelenerek çok zaman harcarım.
5. Bir problemi çözerken sıklıkla farklı çözümler düşünür ve daha sonra bunlardan bazılarını daha iyi bir çözüm elde etmek için bir araya getiririm.
10. Bir problemi çözmeden önce, problemin kendiliğinden çözülüp çözülmediğini görmek için beklerim.
15. Bir problemi çözdükten sonra tüm sonuçları dikkatlice değerlendirmek için zaman harcamam.
20. Bir problemi çözmeye giriştiğimde yaratıcı olmaya ve yeni ya da orijinal düşünmeye çalışırım.
25. Bir problemimi çözdükten sonra, neyin doğru neyin yanlış gittiğini incelerim.
30. Problemlerin çözümü konusunda bir şeyler yapmak için çok geç olana kadar, onları çözmeyi ertelerim.
35. Bir probleme ürettiğim çözüm yeterli olmadığında, neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışır ve daha sonra tekrar denerim.
40. Bir karar vermek zorunda kaldığımda, her seçeneğin sonuçlarını değerlendiririm ve birbiriyle karşılaştırırım.
45. Karar verirken her seçeneğin sonuçları hakkında çok fazla düşünmeksizin içimden geldiği gibi davranırım.
50. Bir problemi çözerken ilk girişimim başarısız olursa, cesaretim kırılır ve moralim bozulur.
52. Karar verirken çok aceleci davranırım.

3.3. CEVAP FORMU

	Soru numaraları	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
POSY	1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İDY	3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POY	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İDY	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POY	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İDY	21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Soru numaraları	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
APÇ	27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POY	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KY	31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İDY	45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
APÇ	49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSY	50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	51	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İDY	52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kısaltmalar:

POY: Probleme Olumlu Yönelme

İDY: İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım

KY: Kaçınmacı Yaklaşım

POSY: Probleme Olumsuz Yönelme

APÇ: Akılcı Problem Çözme

EK B. ÖLÇEK FORMU ARKA KAPAĞI

Doldurduğunuz bu kitapçığın numarasını 20.06.2010 tarihinden itibaren *fatihgunes07@gmail.com* elektronik posta adresine gönderdiğiniz takdirde ölçeğinizden elde edilen sonuçlar açıklamasıyla birlikte size gönderilecektir.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı:	Fatih GÜNEŞ			
Doğum Yeri:	Ulus-BARTIN			
Doğum Tarihi:	20.07.1983			
Medeni Durumu:	Bekâr			
ÖĞRENİM DURUMU				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Dereli Köyü İlkokulu	-----	Ulus BARTIN	1989-1994
Ortaokul	Hasandede İlköğretim Okulu	-----	Ulus BARTIN	1994-1997
Lise	Ulus Çok Programlı Lisesi	Matematik-Fen (Sayısal)	Ulus BARTIN	1997-2000
Lisans	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	EDİRNE	2002-2006
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Tezli Yüksek Lisans	KONYA	2007-2011
İlgi Alanları	*Kişisel Yapılar Kuramı (Personal Construct Theory), G. Alexander KELLY. *Bilişsel Terapi (Cognitive Therapy), A. Temkin BECK. *Sosyal Öğrenme Kuramı (Social Learning Theory), Albert BANDURA.			
İş Deneyimi	*Vekil Sınıf Öğretmenliği (1,2 ve 3. Sınıflar). Taşkesik Köyü Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okulu, Torbalı / İZMİR (2006-2007 Öğretim Yılı). *Ücretli Sınıf Öğretmenliği (5. Sınıf). Celal Akın İlköğretim Okulu, Karatay / KONYA (2010-2011 Öğretim Yılı).			
Aldığı Ödüller	“ <i>Avrupa Birliği ve Türkiye</i> ” konulu kompozisyon yarışmasında birincilik ödülü. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, EDİRNE, 2003.			
Referansları	1. Doç. Dr. Şahin KESİCİ (Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğretim Üyesi). 2. Doç. Dr. Osman Tolga ARICAK (Fatih Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölüm Başkanı). 3. Yrd. Doç. Dr. Zeliha TRAŞ (Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğretim Üyesi). 4. Öğr. Gör. Dr. Bülent DİLMAÇ (Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğretim Elemanı).			
Adresi	Dereli Köyü İlkokul Lojmanı 74600 Ulus / BARTIN.			
E-Posta Adresi	fatihgunes07@gmail.com			