

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI SOSYAL
DESTEK İLE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksel ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Erdal HAMARTA

Konya – 2009

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak lise öğrencilerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığıda incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2007–2008 öğretim yılında, Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme merkez ilçelere bağlı liselerde öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma örneklemine giren öğrencilerin 292'si kız 229'u erkek olmak üzere toplam 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 14.00 paket programında yapılmıştır.

Araştırma sonucunda erkek lise öğrencilerinin kaçınan yaklaşım, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları kızlardan, kızların probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları ise erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Anne eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme puan ortalamaları anne eğitim durumu lise, ortaokul ve ilkokul olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu ilkokul olanların probleme olumlu yönelim puan ortalamaları ortaokul olanlardan, eğitim durumu ortaokul olanların probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları lise mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin algılanan aile destekleri ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan aile desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerin algılanan arkadaş desteği ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan arkadaş desteği ile kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım

arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Lise öğrencilerinin algılanan öğretmen desteği ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan öğretmen desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Algılanan sosyal destek, problem çözme, sosyal problem çözme.

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the relationship between high school students' perceived social support and their social problem solving levels. In association to this objective, this study investigated the effects of gender, mother and father education levels variables on social problem solving skills of high school students.

Considering the city Ankara as population, data were collected from a sample of 521 high school students in the Ministry of Education who lived in inner towns of Ankara. The sample of research is selected from the students in first, second and third degrees at high school in central village. The students in the research collected from 521 and they are 292 girls and 229 boys at high school.

The results indicated that gender, mother education, and father education as variables have a meaningful effect on high school students' social problem solving skills: Male students' negative problem orientation, avoidance problem, impulsive-inattentive style scores were higher than female students' scores. Female students' rational problem solving and total problem solving scores were higher than male students' scores. Students whose mothers had college degree presented meaningfully higher scores on positive problem orientation style and rational problem solving style than students' whose mother had elementary, middle, and high school degree. Students whose fathers had elementary degree showed higher scores on positive problem orientation than those who had middle school degree. Students whose fathers had middle school degree exhibited significantly higher scores on negative problem orientation than those who had high school degree.

The findings showed that there is a positive correlation between students' perceived social support from parents and their positive problem solving orientation, rational problem solving, and the total social problem solving scores. There is a negative correlation between students' perceived social support from parents and negative problem orientation, avoidance problem style and impulsive-inattentive style scores. There is a positive correlation between students' perceived social support from friends and positive problem solving orientation, rational problem solving style, and total social problem solving styles. There is a negative correlation between students' perceived social support from friends and avoidance problem style and impulsive inattentive style. There is a positive correlation

between students' perceived social support from teachers and positive problem solving orientation, rational problem solving style, and total problem solving scores. There is a negative correlation between students' perceived social support from teachers and negative problem solving orientation, avoidance problem style, and impulsive-inattentive problem solving style scores.

Key words: Perceived social support, Problem solving, Social Problem Solving.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Önsöz	iv
Özet	v
Summary	vi
İçindekiler.....	vii
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası	viii
Tablolar Listesi.....	ix
BÖLÜM I	
Giriş.....	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Sayıtı	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	6
Önem.....	6
BÖLÜM II	
Problem, Problem Çözme, Sosyal Problem Çözme, Sosyal Desteğin Kavramsal Temeli Ve İlgili Çalışmalar.....	8
Problem Tanımı	8
Problem Temel Özellikleri.....	12
Çözüm	12
Problem Çözme	13
Problemlerin Sınıflandırılması	16
Problem Çözme Modelleri	18
Sosyal Problem Çözme Modeli.....	12
Sosyal Problem Çözme Becerisinin Boyutları	22
Sosyal Problem Çözme Becerileri	23
Sosyal Problem Çözme Süreci	24
Gyorgy Poyla Problem Çözme Modeli	26
Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	26
John Dewey ve Problem Çözme Modeli.....	27
Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli.....	28
Kavrama Yoluyla Problem Çözme Modeli	29
Hazır Modellerle Problem Çözme Modeli.....	29
Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli.....	30
Thomas Gordon ve Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitim Modeli.....	31
Thomas Gordon ve Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitim Modeli.....	32
Phillip Mountrorse'un Altı İle Onsekiz Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözme... ..	33
Sekiz Adımda Etkili Sorun Çözme Modeli	34
Problem Çözme Becerisini Etkileyen Değişkenler.....	35
Sosyal Destek Algısı.....	37

Algılanan Sosyal Destek.....	40
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	43
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	49
BÖLÜM III	
Yöntem.....	55
Araştırmanın Modeli	55
Evren ve Örneklem	55
Veri Toplama Araçları	55
Sosyal Problem Çözme Ölçeği.....	55
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	57
Verilerin Toplanması ve Analizi.....	59
BÖLÜM IV	
Bulgular	60
BÖLÜM V	
Tartışma Ve Yorum	80
BÖLÜM VI	
Sonuç Ve Öneriler	89
Kaynakça.....	92
Ekler.....	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumlu Yönelim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Probleme Olumsuz Yönelim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	61
Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Akılcı Problem Çözme Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 4:Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kaçınan Yaklaşım Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 5:Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İçtepsel – Dikkatsiz Yaklaşım Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam Sosyal Problem Çözme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	63
Tablo 7: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelim Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve S_s Değerleri	63
Tablo 8: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 9:Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	64
Tablo 10: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yaklaşım Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve S_s Değerleri	65
Tablo 11: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	65
Tablo 12: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	66
Tablo 13: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin n , \bar{X} ve S_s Değerleri.....	66

Tablo 14: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 15: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	67
Tablo 16: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınan Yaklaşım Alt ölçeği Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	68
Tablo 17: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kaçınan Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 18: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım Alt ölçeği Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	69
Tablo 19: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 20: Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	70
Tablo 21: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 22: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Toplam Sosyal Problem Çözme Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	71
Tablo 23: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumlu Yönelim Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	71
Tablo 24: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yönelim Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 25: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yaklaşım Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	72
Tablo 26: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Probleme Olumsuz Yönelim Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	73
Tablo 27: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yönelim Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	73

Tablo 28: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Probleme Olumsuz Yaklaşım Alt Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	74
Tablo 29: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akılcı Problem Çözme Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	74
Tablo 30: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Akılcı Problem Çözme Toplam Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 31: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaçınan Yaklaşım Alt Ölçek Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri.....	75
Tablo 32: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Kaçınan Yaklaşım Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 33: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım Alt Ölçek Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri	76
Tablo 34: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin İçtepsel Dikkatsiz yaklaşım Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 35: Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin n , \bar{X} ve Ss Değerleri.....	77
Tablo 36: Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 37: Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki	52

KISALTMALAR LİSTESİ

SPÇÖ : Sosyal Problem Çözme Ölçeği.

ASDÖ: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

POY : Probleme Olumlu Yönelim.

POSY: Probleme Olumsuz Yönelim.

KY : Kaçınan Yaklaşım.

APÇ : Akılcı Problem Çözme.

İDY : İçtepisel- Dikkatsiz Yaklaşım.

ÖNSÖZ

Günlük hayatta, basit ve karmaşık pek çok problemle karşı karşıya kalan insanoğlu, bazı problemlerine farkında olmadan çözümler üretmekte, bazıları problemlerin üzerinde uzun uzun düşünmekte bazı durumların ise problem olduğunun farkına dahi varamamaktadır. Oysa bugün, çok sayıda ve farklı türde problemlerle uğraşmak durumunda olan insanoğlu, problemi nasıl çözeceğine, kimlerden destek alacağına, problemin ana hatlarına nasıl odaklanacağına, hangi problem çözme yaklaşımını kullanacağına, kullandığı problem çözme yaklaşımının ne kadar etkili olacağına, etkili ve yenilikçi çözümleri nasıl üreteceğine ilişkin temel becerileri kazanmak ve devamında, problem çözümleri için farklı yollar ve beceriler geliştirmek zorunlu bir ihtiyaç halini almıştır.

Kişiler, sosyal yaşam içinde yüzlerce sayıda ve nitelikte sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların birçoğuna kaynaklık veya eşlik eden problem çözme yaşantımızda ciddi yer kaplamaktadır. Yine birçok problemin çözümünde sosyal destek düzeyinin yükselmesi veya sosyal destek kaynaklarının güçlenmesinin birey açısından önemi büyüktür. Bu perspektiften, çalışmada sosyal problem çözme ve sosyal destek süreçlerinin tanınması ve anlaşılmasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın başlangıçtan itibaren inancını ve moral desteğini benden esirgemeyen ve beni cesaretlendirip tamamlama yardımcı olan danışmanım Sayın Yrd. Doç.Dr. Erdal HAMARTA'ya teşekkür ediyorum.

Ayrıca en zor zamanlarımda sabırla bana destek olan eşim Günay'a, mimikleriyle neşelendiren oğlum Enes'e ve kızım Rüveyda'ya da teşekkürler.

Yüksel ARSLAN

BÖLÜM I

Giriş

İnsan yaşamının en önemli özelliklerinden birisi, diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek ve iletişim kurabilmektir. Bireylerin gündelik yaşantıları içerisinde kurdukları ilişkilerde zaman zaman zorluklarla ve problemlerle karşılaşmaları son derece doğal karşılanmaktadır. Günümüzde, bireylerin bazı incelik isteyen davranış ve düşünme becerilerine sahip olmaları onların bu güçlükleri aşmalarında oldukça önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda kişiler arası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Kişiler arası problemlerini becerili bir biçimde çözebilecek düşünme biçimini öğrenen çocukların, aldıkları bu eğitimin daha sonraki yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir (Bingham, 1983).

Problemlerin ve çözüm yollarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen, meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Her şeyin hızla değiştiği ve giderek karmaşıklaştığı toplumumuzda, dengeli kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmek, öncelikle bireylerin problemlerini tanımaya ve onlara verilecek desteğe bağlıdır. Problem çözme, ne yapılacağı bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir. Her insan hayatı boyunca sürekli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmektedir. İnsan hayatı, problem ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır. Eğitimci L. Averill, bu konuda “Zahmete değer tek hayat biçimi, problemleri olan bir hayattır. Hiçbir istek ve tutkusu olmadan yaşamak ancak yarı yaşamaktır” demektedir (Büyükkaragöz, 1994).

İnsanlar yaşamlarında aşılması gereken bazı güçlüklerle, problemlerle, engellerle karşılaşır ve bunları aşmak için bazı problem çözme yolları dener. İnsanlar enerjilerinin ve zamanlarının çoğunu problem çözme ve karar verme süreçlerine harcar. Sıklıkla bu iki süreç aynı anlamı içerebilmektedir (Ivey, Simek-Morgan 1993). Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde

uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir (Akt., Korkut, 2002).

D’Zurilla ve Goldfried’a (1971) göre problem çözme ise, problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.

Sosyal ilişkiler bütün insanlar için hayati öneme sahiptir. Çünkü sosyal ilişkiler bireyin ruh sağlığını son derece etkilemektedir. Ayrıca şunu da söylemek gerekir ki insanlar bir yandan yalnızlıktan kaçarken öte yandan hayatı paylaşmak zorunda oldukları insanlarla çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin aile içinde anne ve babalar çeşitli sorunları nedeniyle bazen çatışmalar yaşabilmektedirler. Anne ve babalarının bu tür çatışmaları çocukların ruh sağlığını bozmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık (Dodge ile Feldman, 1990) davranış bozuklukları (Joffe et.al, 1990) madde kullanımı (Platt, Scura ile Hannon, 1973) gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Akt., Greening, 1997).

Çocukluk dönemi olarak adlandırdığımız dönem bir araştırma bir keşfetme sürecini kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan yaşantılar, çocuğun sosyal gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun sosyal yönden sağlıklı gelişim göstermesi için temel olan belli başlı bazı becerileri kazanması gerekmektedir. Bu becerilerden biride sosyal içerikli problem çözmedir (Anooshian, Pascal ve McCreath, 1984).

Sosyal problem çözme, ifadesi bireyin “günlük hayatta” problemle karşılaştığında gerçekleştirdiği bilişsel süreci ifade etmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1982). 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 tartışmaları) ve bunun yanında daha geniş olarak sosyal problemleri (örneğin, suç, ırksal ayırım) içeren kişinin işlevlerini etkileyen her türlü problemle ilgilidir.

Nezu ve ark., (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 sorun

davranış karşısında daha önceki davranış şeklini değiştirdiği, öğrenmenin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öğrenme açısından bakıldığında ise kendini yönetme sürecidir. Son olarak ruh sağlığı alanına bakılacak olursa, burada da etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan başa çıkma stratejilerinin elde edilmesini sağladığı gözlenmektedir.

Sosyal problem çözme terimi, kişinin çeşitli engeller nedeniyle başa çıkma yollarını kullanamadığı, kişiyi rahatsız eden spesifik yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Sözü edilen engeller ise; belirsizlik, tereddüt, çatışma, yardım kaynağının olmaması ve/veya yeniliktir.

Lise çağlarına rastlayan ergenlik döneminde, bireyin çevresinde ve iç dünyasında; fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarda değişimler gerçekleşmektedir. Bu dönemde yetişkin olma çabası içinde olan gencin benlik karmaşası ve uyum problemleri artar. Bu zorlu dönemde ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirebilmesi, her şeyden önce, karşılaştığı problemleri çözebilmesiyle sağlanabilir. Bu dönemde ergenlere verilecek sosyal destek onların kendilerini daha değerli hissetmelerine neden olacağı gibi benlik saygılarını yükseltecek aynı zamanda problemlerini daha kolay ve başarılı bir şekilde çözümlenmelerini sağlayacaktır. Problemlerini çözümlenemeyen gencin genç yetişkinlik döneminde başkalarına yakınlaşmaktan korkması, yalnız olma eğilimi göstermesi, kişiler arası duygusal yakınlık kuramaması gibi problemler yaşaması normaldir (Ünüvar, 2004).

Sosyal problemlerin çözümü, çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlükler çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de çabuklaştırmaktadır (Bingham, 1998).

Çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi problem çözme eğitiminin gelişiminde de ana baba ve çevreden alınan destek etkili olmaktadır. Çocuğun gelecekteki yaşamında gerek aile içindeki bireylerle, gerek akranları ve çevresindeki diğer insanlarla

sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, fırsatların sağlanması, bunların geliştirilmesi ancak ana babanın ve çevresinin desteği ile olur. Çocuk başkalarına karşı nasıl davranacağını, toplumda karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu alanda uygun bir örnek oluşturmanın ve çocuğun toplumsal davranışına şekil vermenin sorumluluğu da aile desteğine bağlıdır (Ekşi, 1990).

Eğitimde problem çözme, öğrenci başarısında önemli bir rol oynar. Gerek sosyal, gerek eğitsel problemlerini çözmede başarısız olan öğrenciler yardıma ihtiyaç duyarlar. Toplumda gelecekte önemli bir görevleri üstlenecek lise öğrencilerinin en kritik dönemi yaşadığı, ergenlik çağında karşılaştığı sosyal problemleri çözerken kullandığı yaklaşımlar ile öğrencilerin algıladığı sosyal destek kaynaklarının incelenmesi çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Problem Cümlesi

Bu çalışmada lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, sosyal problem çözme ve algılanan sosyal destektir.

Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

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

1.1. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımı (probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, kaçınan yaklaşım, içtepsel dikkatsiz yaklaşım) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.1. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.2. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.4. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin içtepsel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.5. Anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin sosyal problem çözme yaklaşımı (probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, kaçınan yaklaşım, içtepsel dikkatsiz yaklaşım) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.1. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumlu yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.2. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.3. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akılcı problem çözme puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.4. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin içtepisel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5. Baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım yönelim puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrencilerin algılanan sosyal destekleri (algılanan aile, arkadaş ve öğretmen) ile sosyal problem çözme becerileri (probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, kaçınan yaklaşım, içtepisel dikkatsiz yaklaşım arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Sayıtlar

Araştırmaya katılacak öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Problem Çözme Envanteri” ve “Algılanan Sosyal Destek Envanteri”ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma elde edilecek veriler 2007–2008 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören lise öğrencilerinden sağlanacak verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri “Sosyal Problem Çözme Envanteri” ve “Algılanan Sosyal Destek Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar:

Bu araştırmada geçen kavramlar şöyle tanımlanmıştır:

Sosyal Problem Çözme: Bir kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarının bulması veya uyum sağlamasında, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçlerdir (D’Zurilla ve Nezu, 1999).

Algılanan Sosyal Destek: Sosyal destek kavramı genel olarak, bireyin hayatında her zaman yardım bulabileceği kişilerin bulunması ve yardım alabilmesi olarak tanımlanır (Sorias, 1988).

Önem:

Ergenlerin aile yapılarının, sosyal yetkinlik düzeylerinin ve sosyal ilişkilere girmelerindeki yordayıcı ilişkinin saptanması, okul psikolojik danışmanlarının ebeveynlerle kuracağı işbirliğinin niteliğini arttırabilmektedir. Yeşilyaprak (2000), eğitimde anne-babaları tanımanın önemli olduğunu, çocuğun gelişimi ve sosyalleşmesi açısından ailedeki iletişimin ve uyumun niteliğinin belirlenmesinin önemini vurgulamıştır.

Aile, bireyin sosyalleşme sürecinde en temel etkiye sahiptir. Bandura (1986;1997), çocukların kişilerarası ilişkiler, problem çözme becerisi, sosyal yetkinlik gibi pek çok konuda ebeveynlerini gözlemleyerek, model alma yoluyla öğrendiklerini vurgulamıştır.

Bireyin kendini sosyal desteğe sahip bir insan olarak algılaması ve yorumlaması, kişilerarası etkileşimlerinde güvenli olmasına ve uygun yönlendiricilerle daha etkili sonuçlar alabilmesine neden olabilmektedir (Bilgin, 1996).

Bu çalışma sonucunda elde edilecek veriler doğrultusunda, ergenlerin anne-baba ve akranlarıyla kurdukları etkileşimlerin kalitesini arttırmaya, sosyal destek beklentilerini geliştirmeye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin planlanmasında betimsel bir temel oluşturması açısından, bu araştırmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Bireyin bir problem ile karşılaşması, yaşamının her döneminde olmaktadır. Kişi hayatı boyunca karşılaştığı gerçek yaşam problemlerini yaşamdan doyum sağlamak ve mutlu olmak için çözmek zorundadır. Önleyici ruh sağlığı hizmeti olan psikolojik danışmanın amacı, kişinin kendi problemlerini kendisinin çözebilmesi için objektif davranma ve etkin problem çözme yollarını öğrenmesine yardımcı olmaktır. Bu açıdan

sosyal desteğin bireylerin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi anne babalara ve öğretmenlere yönelik yapılabilecek çeşitli rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM II

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL DESTEK İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kavramlar ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Problemin Tanımı

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir.

Problem Latince bir kavramdır. ‘Problema’ sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça’da ise “**mesele**” olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979) problem; düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak sor kökünden türetilen “**sorun**” kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak “**problem**” kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem çözme terminolojisini gözden geçiren Shibata (1997), “amaç”, “durum”, “problem”, “neden”, “çözülebilir neden”, ve “çözüm” terimlerini problem çözebilen kişilerin bile genellikle sorgulamadıklarını öne sürmektedir. **Amaç**, yapmak istediğimiz şey ya da olmasını istediğimiz şeydir. **Durum**, mevcut koşulları ifade eder. **Problem**, bir durumun amaçlarımızı gerçekleştiremediğimiz bölümleridir. **Neden**, bir soruna yol açan şeydir. **Çözülebilir neden**, sorunların nedenlerinden bazılarını ifade eder. **Çözüm**, bir problemi çözmeye yönelik özgül davranışlardır (Akt., Öğülmüş, 2001).

Problem kavramı çok geniş kapsamlıdır. Bir öğrenci için derslerinde başarısız olması problem oluşturduğu 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 (Heppner ve Krouskopf, 1987). Huilt ise (1992), problemi,

bulduğumuz yerle bulunmak istediğimiz yer arasındaki boşluk, başka bir deyişle olanla olması gereken durum arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Olduğumuz yerle olmak istediğimiz yer arsında bir mesafe varsa ve siz bu mesafeyi nasıl aşacağınıza ilişkin bir yol bilmiyorsanız bir probleminiz var demektir. (Hayes, 1989'dan aktaran: Van Domelen, 2001).

D'Zurilla ve Nezu'ya göre bir durumun, 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 veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin net olarak belli olmaması durumudur" (Akt., Nezu, 1985).

Yine D'Zurilla (1985), bir problem (veya problemlilik durumu) uyumlu faaliyete yönelik bir cevabı gerektiren ama bir veya bir kaç engelden dolayı diğer olası çözümleri elemeyi içeren herhangi bir yaşam durumu veya görevi (mevcut veya ön görülen) olarak tanımlar. Problematik durumdaki talepler çevreden veya kişinin kendisinden kaynaklanabilir.

Morgan'a (1999), göre problem; temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır.

İnsanoğlu, problemlere ve çözüm girişimlerine çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Örneğin, süt çocukluğu evresindeki bir çocuk, yere düşen oyuncağını almaya çabalarken bile pek çok engel(ler)le karşılaşmaktadır. Şüphesiz, yaş ilerledikçe karşılaşılan problemler ve çözümleri daha karmaşık bir hal almaktadır (Bjorklund, 1999).

Greeno (1991), daha karmaşık ve eksik yapılandırılmış problemlerin zekâ gelişiminin daha yüksek seviyesini gerektirdiğini ve ne yazık ki, bu durumun birçok kişide tam olarak gelişmediğini; daha karmaşık ve eksik yapılandırılmış problemleri çözmenin bağlamsal ve görelî düşünmeye bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Gerçekten de birey, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren problem çözme sürecinde, zihinsel mekanizmasını kullanarak bilgileri sorgulamakta, anlamlandırmakta, yapılandırmakta, önerme ve varsayımlarla bir çözüm yoluna doğru ilerlemektedir. Bu süreçte, problem çözmenin ya da cevabı aramanın çoğunlukla bir uzmanlığa ya da var olan bilgiye (uzman bilgisine)

dayandığı gerçeğine dikkat edilmelidir (Aksan, 2006).Başka bir tanımda ise problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum olarak açıklanmıştır (Cüceloğlu, 1995).

Dewey problemi; insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancını belirsizleştiren her şey olarak tanımlar (Akt., Gelbal,1987). D’Zurilla ve Goldfried (1971) göre problem, bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük çektiği bir durum olarak tanımlanmaktadır. Verilen tepkinin yoğunluğu, içinde bulunulan duruma göre değişmektedir. Ramsey göre problem (1989), hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapma davranışdır (Ak., Korkut, 2002).

Problem, sözcüğü aynı zamanda, insanların farkında olmadıkları problemleri de içermektedir. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler hem psikolojik gelişme için bir imkan sağlayabilir, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir. Problem uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birbirinin içine karışarak büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilirler (Cüceloğlu,1995).

Bingham (1998), Morgan (2000), Yılmaz ve Sünbül (2003) ve Yıldırım (1999) problemi, bireyin belirlediği amaca giden yolda karşısına çıkan engeller ve bu durumun neden olduğu içsel gerginlik olarak tanımlamışlardır. Adair (2000), ise pek çok problemin çözüm elemanlarını da bünyesinde barındırdığını ve yapılması gerekenin bu elemanları yeniden düzenlemek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Fisher (1987, Akt., Tertemiz ve Çakmak, 2003), hedef ve engelin birlikte bulunması durumunu problem olarak adlandırmaktadır. Alicıgüzel’in (1979) birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlükler olarak tanımladığı problemi, Bilen (2002) ise, “cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan, ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir soru” şeklinde açıklayarak çözümün ilk anda bilinemeyeceğini vurgulamaktadır. Heppner ve Peterson (1982), problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmışlar; bu süreci, bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırasıyla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamışlardır.

Stevens (1998), bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında karşılaşılan engelleri ya da zorlukları problem; birtakım koşulları tercih edilen başka bir duruma dönüştürme sürecini de problem çözme olarak adlandırmaktadır. Kreeland (2000, Akt., Kalaycı, 2001) ise, olan ile olması gereken arasındaki farkı problem; bu farkı ortadan kaldırma çabasını da problem çözme olarak açıklamaktadır.

Shibata'ya (1998), göre, herhangi bir problem kişinin amaçları tarafından belirlenmektedir. Bu durumda parasının daha fazla olmasını isteyen bir birey için parasının az olması bir problemdir. Para az, fakat daha fazla para istemeyen bir kimse için ise parasının azlığı bir problem oluşturmayacağından, bireyin elde etmek isteyeceği bir hedefi muhakkak olmalıdır. Yani bir hedefe ulaşmak istemek, problemin ortaya çıkması için ön koşuldur (Türer, 1992; Öğülmüş, 2001, Arkonaç, 1998).

Probleme uyum sağlanabilmesi için belli bir cevabı gerektiren bir veya bir kaç engelden dolayı diğer olası çözümleri elemeyi içermeyen herhangi bir yaşam durumu veya görevi olarak tanımlanır. Problematik durumdaki talepler çevreden veya (örneğin, objektif görev talepleri) kişinin kendisinden kaynaklanabilir (örneğin, kişisel bir amaç, ihtiyaç veya sorumluluk). Engeller yeniliği, belirsizliği, kararsızlığı, uyarıcı taleplerin çatışmasını, yeterli beceri eksikliğini veya kaynak eksikliğini içerebilir. (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Buraya kadar genel anlamda verilen bilgilerden bireylerin yaşamlarında birçok problemle karşılaştıklarını, bu problemlerin onlarda oluşturduğu etkileri ve bu etkilerden kurtulmak için göstermeleri gereken çabanın yani problem çözme becerilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilmektedir.

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,

Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması,

Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,

Kişinin gerginliği ortadan kaldırması için girişimde bulunması,

Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi (Öğülmüş, 2001).

Sonuç olarak, içinde bulunulan duruma ve algılayan kişiye hatta problemin türüne ve karmaşıklığına göre değişik manalar içeren problem kavramı, aksayan ve rahatsızlık oluşturan bir durumu işaret etmektedir. Dolayısıyla problemin, bir engellenme ve çatışma durumunu içerdiği ve zihinsel faaliyetleri ortaya çıkarmada bir araç olduğu söylenebilir.

Problemin Temel Özellikleri

Problemin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- 1) Problemin karşılaştıran kişi için bir güçlük olduğu,
- 2) Kişinin onu çözmeye ihtiyaç duyduğu ve
- 3) Kişinin bu problemle daha önce karşılaşmamış olduğu, çözümle ilgili bir hazırlığının bulunmadığıdır. Bu, özellikle problem kavramıyla ilgili bazı sınırlamalar getirmektedir. Bunlar, bir kez karşılaşıp çözüldükten sonra aynı durumun problem olmadığı, bazı kişiler için problem olan bir durumun diğer bazılarında göre problem olmadığı, çözümün aniden ortaya çıkmadığı ve bir çaba gerektirdiğidir.

Çözüm

Çözüm belli bir problem durumuna uygulandığında problem çözme sürecinin bir ürünü veya sonucu olan bir duruma özgü baş etme yanıtı veya yanıt kalıplarıdır (bilişsel veya davranışsal). Etkili bir çözüm, pozitif sonuçları artırıp negatif sonuçları azaltıp problem çözme sürecinin amacına uygun hedefe götürür (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 sağlayandır. Bu sonuç bütün tarafların mutluluğunu, ilgisini uzlaştıran bir ortak karar, bir uzlaşma veya ortak fikri içerebilir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Akt., Hamarta, 2007).

Problem Çözme

Problem çözme, Bingham (1998) ve Kalaycı (2001) gibi araştırmacılar tarafından ise beceri olarak ifade edilmektedir. Beceri, TDK Türkçe Sözlüğü’nde (1998) “elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak açıklanmaktadır.

Gerçekten de problem çözme, eğitsel bir davranış sonucunda oluştuğundan bir yeti veya yetenek olduğu kadar beceri olarak da ele alınabilir.

Heppner'e (1978), göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eşanlamlı görülmektedir. Gerçek yaşamda karşılaşılan kişisel problemlerin çözümü de, iç veya dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır (Çam ve Tümkaya, 2006).

Problem çözme; problemlerle, bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, problem çözme bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren ve amaçlı bir davranış olarak anlaşılır. Süreç olarak problemlerle durumu daha iyi hale getirmeyi, ortaya çıkan duygusal sıkıntıyı gidermeyi veya her ikisini değiştirmeyi amaçlar (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Kohler ve Maier (1925, 1970, Akt., Heppner, 1978) de problem çözme sürecinde önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmaktadır. Bilişsel süreçler üzerinde duran Anderson (1980) ise problem çözme, bilişsel işlemlerin sırasıyla bir hedefe yönel(til)mesi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle, problem çözmenin akla ve mantığa dayalı bir süreç olup bilişsel bir boyutunun bulunduğu söylenebilir.

Frey, Hirschgstein ve Guzzo (2000), problem çözme, sosyoduygusal yeterliklerden biri olarak ele almaktadırlar. Bazı psikologlar etkili problem çözme yollarının belli problem alanlarına özel olduğunu savunurlarken bir grup psikolog pek çok problem alanına uygulanabilecek bazı genel problem çözme becerileri olduğunu savunurlar (Woolfolk, 1993).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözme, bireyin psikolojik uyumu (Heppner ve Anderson, 1985) kendine güveni (Erden ve Akman, 1995), iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri (Hunsaker ve Alessandra, 1980) ve akademik ve sosyal özsaygı (McCobe, Randi ve ark. 1999) ile yakından ilişkilidir. Bunların yanı sıra sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık (Dodge &

Feldman 1990) davranış bozuklukları (Joffe et.al 1990) madde kullanımı (Platt, Scura & Hannon 1973) gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Akt., Greening, 1997). Etkili olan ve olmayan problem çözme yolları yaşantılar sonucu öğrenilir. Etkili problem çözme problemin doğru tanımlanması, ilgili bilgilerin toplanması, çözüm seçeneklerinin belirlenmesi ve en uygun olan seçeneğin seçilerek uygulanması ile gerçekleşmektedir (Kuzgun, 1992; Korkut, 1996).

Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Problemler karşısında insanların farklı tepkileri olabilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka deyişle karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini ummak, başkalarının o problemi çözmelerini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkaları üzerine atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir. Ancak problemlerin çoğu onları çözmek için problem sahibi harekete geçmeden yok olmamaktadır (Korkut, 1996).

Problem çözme süreci, problemle karşılaşan bireyin çözüm aşamasında bir engelle karşılaşması neticesinde organizmada oluşan gerginlik ile bu gerginliğin aşılabilmesi için bireyin çözüm anına kadar azimle çalışması ve gerginliğe dayanabilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu bakımdan problem çözme psikolojik bir durumdur. Problem için her bir çözümü deneyerek engellerin kaynağını düşünmek, işin bilişsel yönünü oluştururken; bireyin bu süreci sabırla yaşayabilmesi, depresif tutumlar göstermesi, çözüm aramayı bırakması, en kısa zamanda çözüme gitmek için acele etmesi gibi olumsuz duygulara direnç gösterebilmesi işin duygusal yönüne işaret etmektedir. Aynı şekilde, problem çözme sürecinde bireylerin isteklilik, kendine güven, stres, kaygı, azim, motivasyon gibi hisleri de duyuşsal etkenler grubuna girmektedir. Bu bakımdan problem çözme kavramını yalnızca “düşünmenin tümü” şeklinde algılamak pek de doğru değildir (Yıldızlar, 2001; Bingham, 1998; Sonmaz, 2002; Baykul, 1999).

Thornton, problem çözümlerin bireysel olduğu kadar sosyalleşmeyi de gerektiren bir faaliyet olduğunu belirtmekte ve problem çözümlerin uzman kişilere ya da çevredeki herhangi bir kişiye başvurma halinde sosyalleşmeyi doğuracağını vurgulamaktadır. Sosyalleşme, problemin çözüm yolları aranırken başka kişilerin neler yaptığının ve daha önceki çözümlerin neler olduğunun incelenmesi ve bunun yanı sıra başarıyla problem

çözen kişilerin toplum içinde kazandıkları yeni statüleri, hatta liderlik konumlarıyla ilgili süreci kapsamaktadır. Ayrıca insanların toplumsal hayata ve değişime uyum sağlaması, başarılı ve bağımsız olması için problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Erden, 1997; Sonmaz, 2002; De Bono, 1998).

Heppner ve Krouoskopf (1987) ise problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme; içsel ya da dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemler olarak tanımlanır. Problem çözme rasyonel, mantıklı, bilişsel bir bilgi işlem süreci olarak basitleştirilemez. Gerçek yaşamda problem çözme dinamik ve aktiftir. Kişisel problem çözme oldukça karmaşık bir süreçtir. Tipik bir problem anında çözülebilir veya sayısız kararları içerebilir. Pek çok olası çözümü olabilir ya da değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz olabilir.

Problem doğal bir ortamda ortaya çıktığı için problem çözme bir bireyin, çiftin veya grubun günlük hayatta karşılaştığı belli başlı problemlere yönelik etkili çözümler bulduğu veya tanımladığı otomatik olarak yönlendirilen bilişsel – davranışsal bir süreç olarak tanımlanır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

John’a göre bazı psikologlar problem çözmeye dört aşamayı iler sürmektedirler (Cüceloğlu, 1999). Bu aşamalar; tanıma (familiarization), üretme (production), kuluçka (incubation) ve değerlendirme aşamaları olarak adlandırılır.

Problem çözme süreci;

1-Kişinin çok sayıda alternatifleri belirlediği,

2-Değerlendirdiği

3-Bu alternatiflerden birisini uygulamak için seçtiği bir aşamalar bütünü

şeklinde tanımlanabilir (Deniz, 2004). Bireyi yeni fikirler üreterek yeni stratejiler geliştirmeye iten entelektüel bir süreç olan problem çözme; bilimsel yöntem, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri de içeren çok geniş bir kavramdır. Problem çözme becerisi ise, bireyi çözüme ulaştıracak kuralların ya da aşamaların tespit edilmesi ve bunların birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilmesi yetisidir. Birey bu noktaya önce kavramları, sonra kavramların bileşkesini, daha sonra da bu kuralların ya da aşamaların sentezini oluşturarak ulaşabilir (Romiszowski, 1998; Bingham, 1998; Baron, 1996).

King (1981), problem çözüme sürecinin başlıca üç amaca hizmet etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunlar, daha nitelikli sonuçların alınması, sürecin daha iyi, planlı ve bilinçli kontrol edilmesi ve zamandan tasarruf edilmesidir. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için bireylerin problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi, zihinsel egzersizlerin yapılması ve onlara problem çözüme fırsatının tanınması gerekmektedir.

Bir eğitim programının kalitesi, okul öncesinden üniversiteye hatta daha sonrasına kadar yetiştirdiği bireylerin bilgiye ulaşma yolları, bilgiyi edinme, kullanma ve üretme durumları; mevcut bilgileriyle karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelebilme becerisi ve bunların neticesinde toplumu, bilimi ve teknolojiyi ne kadar yönlendirebildikleri ile ölçülmektedir. Kısacası, bir eğitim programından “problem çözebilen” bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Ne var ki bu denli önemli olan problem çözüme becerisinin kazan(dır)ılması uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç, kimi araştırmacılar tarafından strateji, kimileri tarafından yaklaşım, kimileri tarafından da model olarak ele alınmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problemlerin Sınıflandırılması

Bingham (1998), problem çözen bir bireyin yaklaşımını ve izlediği basamakları problemden probleme değişmesinin muhtemel olduğunu ve bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak tek bir yöntemin bulunmadığını ifade etmektedir. Binbaşoğlu'na göre de (1991), problem çözüme, duruma ve zamana, problemin türüne ve karmaşıklığına göre oldukça değişiklik gösteren bir işlemdir. Bazı problemler mantık yoluyla çözülürken, bazıları duygusal olgunluğu gerektirir. Ancak tüm problemlerin çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engelleri ortadan kaldırmasıdır. Yerli ve yabancı literatürde problemler değişik bakış açılarına göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Örneğin, Thorndike problemleri, günlük problemler ve entelektüel problemler olarak iki türde incelemiştir (Kalaycı, 2001).

Simon (1984, Akt.,Whelton ve Ballard, 2002; Şahin, 1999; Akt., Eggen ve Kauchak, 1997; Bootzin, Bower, Crocker ve Hall, 1991) ise tek bir cevabı olan ve belli stratejilerle doğru yanıtı ulaştıran problemleri yapılandırılmış problemler; çok boyutlu olup farklı konu alanlarından bilgiler gerektiren disiplinler arası problemleri de

yapılandırılmamış problemler olarak gruplandırmıştır. Bu sınıflamaya göre, matematik problemlerinin, fizik ve kimya deneylerinin çoğu yapılandırılmış problemlerdir. Günlük yaşamdaki problemlerin pek çoğu ise yapılandırılmamış problemlerdir (Bootzin, Bower, Crocker ve Hall, 1991). Öğrencilerin karşı karşıya kaldığı bazı problemler, gündelik yaşamda (dikkatleri üzerime nasıl çekebilirim?), mesleki yaşamda (bu yeni ürün için hangi pazarlama yaklaşımı daha uygundur?) veya okul yaşamında (iki saatimi matematik sınavına çalışarak mı geçirsem yoksa dışarı çıkıp basketbol mu oynasam?) çözmeye ihtiyaç duyduğu problemlerin doğasıyla uyumsuz yapılandırılmış problemlerdir. Bu yüzden, öğrenciler gündelik ve mesleki yaşamdaki görevlere yeterince hazırlanamamaktadırlar. Öğrencilerin neye ihtiyaç duydukları ile formal eğitimin öğrencilere ne sağladığı arasındaki farklılık, formal eğitimin karmaşık ve yapılandırılmamış problemleri göstermemesidir (Jonassen, 2003). Gilhooly problemleri, zorluk içeren ve akıl yürütmeyi gerektiren problemler olarak iki türde biçimlendirmiştir. Birinci tür problemde, sınırlı bilgilerle bir kuralın çıkarılması, ikinci türde ise kanıtlanmış bir sonucu çıkarmak için verilmiş bilgiye doğru süreci mantıksal olarak uygulama zorunluluğu söz konusudur (<http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/primarylaunchpads/11thinkingskillspr.pdf>! <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/unit2/2-2-cognitivecurriculum2003-4.pdf>).

Problem Çözme Modelleri

Literatürde pek çok problem çözme yaklaşımı bulunmaktadır ve hemen hemen hepsi birbirine benzemektedir. Yaklaşım ise çözüme ulaşmada problem çözücünün kullandığı ardıl işlemler takımıdır. Başlıca problem çözme modelleri şunlardır:

Sosyal Problem Çözme Modeli

Sosyal problem çözme modeli konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen ve daha sonra D'Zurilla ve Nezu, (1986; D'Zurilla ve Nezu, 1982) tarafından gözden geçirilen (expanded and refined) sosyal problem çözme modeline dayanır. Bu yaklaşıma göre problem çözmenin doğal çevredeki sonuçları genellikle iki faktörden kaynaklanır:

1. Problemi Kabullenme ve Uyum

2. Uygun çözümün yoluna karar verilmesi ve problem çözme becerilerinin uygulanması (Olivares ve D’Zurilla, 1996).

Problem çözmeye yönelik kaynaklar gözden geçirildiğinde genelde ilk ele alınan noktanın “problem çözme” (Problem solving), “problem” (Problem) ve “çözüm” (Solution) terimlerinin açıklanması olduğu görülmektedir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971; D’Zurilla, 1988; Nezu ve Perri, 1989; D’Zurilla ve Chang, 1995, Akt: Batıgün, 2006).

D’Zurilla ve Nezu (1999), sosyal problem çözmeyi “Bir kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri tanımlaması ya da etkili çözüm yollarının bulması veya uyum sağlamanın, kendi kendini yöneten bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlamışlardır.

Problem çözme etkinlikleri, çocuğun hedefe nasıl ulaşacakları ile ilgili kararlar vermelerini sağlamanın yanında yetişkinlerin de çocuklardan bir şeyler öğrenme fırsatını sağlar. Problem çözen çocukları gözleyerek ve sordukları soruları dikkatlice dinleyerek, çocuğun ne düşündüğü anlaşılabilir. Problem çözme olanakları yetişkinlere çocukların düşüncelerini anlamak ve yeni bağlantılar-ilişkiler sistemini fark etmek için fırsatlar vermiş olur (Dinçer, 1995).

Sosyal problemlerin çözümü, çok defa başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Karşılaştıkları güçlükler üzerinde başkalarının hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlükler için çözüm yolları bulmak için ebeveynleri tarafından cesaretlendirilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği işi yapmaya çalışırken; bilgisini, anlayışını, becerisini de kullanacak bir fırsat bulmuş olur. Böylece problem çözme çocuğun yeteneklerinin, kendine saygı ve güven duygularının gelişmesini hızlandırmasının yanında bir birey olarak gelişmesini de çabuklaştırmaktadır (Bingham, 1998, Akt., Seçer, 2005).

Çam ve Tümkaya, (2006) sosyal problem çözme, kişinin gerçek yaşamında her gün karşı karşıya kaldığı problemlerini çözmeye kullandığı etkili başa çıkma yollarını keşfetmesi ve etkili bilişsel-davranış süreçlerini üretmesi olarak tanımlamaktadır.

Sosyal problem çözme, ifadesi “gerçek dünyada”ki yani problemle karşılaşıldığında gerçekleşen problem çözme sürecini ifade etmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1982). 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), sosyal problemleri (örneğin, evlilik çatışmaları, aile tartışmaları) ve bunun yanında daha geniş olarak toplumsal ve sosyal problemleri (örneğin, suç, ırksal ayırım) içeren kişinin işlevlerini etkileyen her türlü problemle ilgilidir.

Nezu ve ark., (1989), değişik perspektifler açısından bakıldığında sosyal problem çözme tanımının farklılaştığını, bu durumun ise karıştırıcı bir etken olduğunu öne sürmektedir. Problem çözme kavramına davranışsal açıdan bakıldığında, bireyin sorun davranış, karşısında daha önceki davranış, şeklini değiştirdiği, öğrenmenin bir formu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öğrenme açısından bakıldığında ise kendini yönetme sürecidir. Son olarak ruh sağlığı alanına bakılacak olursa, burada da etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan başa çıkma stratejilerinin elde edilmesini sağladığı gözlenmektedir.

Danışma psikolojisi literatüründe problem çözme terimi yaşamda karşılaşılan güçlükler ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Sosyal problem çözme, kişiler arası problem çözme, kişiler arası bilişsel problem çözme, kişisel problem çözme ve uygulamalı problem çözme ise kullanılan diğer terimlerdir (D’Zurilla, 1988). Bu terimler içerisinde sosyal problem çözme, yaşam içerisindeki problem çözmenin sosyal bir yapı içerisinde varolması nedeniyle en çok tercih edilen terimdir. Bu bakış, açısı ile sosyal problem çözme; kişinin geniş, bir ranj içerisinde yer alan stresli durumlar ile etkili bir biçimde başa çıkabilme yeteneğini arttıran, bilinçli, rasyonel, çaba ve amaç belirliliği gerektiren bir süreçtir (D’Zurilla ve Chang, 1995). Problemlerle bir durum ile başa çıkabilmek için potansiyel olarak etkili olabilecek çeşitli alternatiflerin türetilmesi, elde edilmesi ve bu alternatifler arasından en etkili olanın seçilme olasılığının artırılmasıdır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971, Akt., Batıgün).

Bu model içerisindeki problem terimi, kişinin çeşitli engeller nedeniyle başa çıkma yollarını kullanamadığı, kişiyi rahatsız eden spesifik yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Sözü edilen engeller ise; belirsizlik, tereddüt, çatışma, yardım kaynağının olmaması ve/veya yeniliktir. Genel olarak problemlerin gerçek durum ile arzulanan durum arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı

belirtilmektedir. Problem bazen, bir kişinin cüzdanını kaybetmesi gibi tek bir olay olabilirken; patronun sürekli mantıksız taleplerde bulunması gibi bir seri olaylar dizisi ya da sürekli işsizlik gibi kronik bir durum olabilir. Problemliliğin çevreden veya kişinin kendisinden de kaynaklanıyor olabileceği, bireysel farklılıkların bir fonksiyonu olarak, aynı olaya farklı kişilerin farklı tepkiler gösterebileceği ve bu farklılığın kişinin algısından kaynaklanabileceği de belirtilmektedir (Nezu ve ark. 1989).

Bu tanımlara göre bir problem ne tamamen çevreden ne de kişiden kaynaklanmaktadır. Sürekli değişim içerisinde bulunan çevresel değişkenler ve kişi arasındaki karmaşık ilişkinin bir sonucudur. Böylece olması istenen ile elde edilen arasındaki dengesizlik veya çatışmanın yansıdığı kişi çevre ilişkisinin özel bir tipi olarak tanımlanabilir (D’Zurilla, 1988).

Çözüm ise; problematik bir durum karşısında etkili olabilecek bir başa çıkma tepkisi ya da başa çıkma tepkileri “paterni” olarak adlandırılmaktadır. Etkili bir çözüm, sadece hedefe ulaştıran değil, aynı zamanda diğer negatif sonuçları en aza indirgeyen, pozitif sonuçları en çoğa çıkartan çözümdür (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme seri özel beceriden çok, tek bir üniter beceriden oluşmaktadır. Etkili problem çözme, problem çözümüne katkıda bulunan 5 karşılıklı süreci oluşur:

- 1- Probleme odaklanma (Problem orientation)
- 2- Problemin tanımı ve formülasyonu (Problem definition and formulation)
- 3- Alternatiflerin üretilmesi (Generation of alternatives)
- 4- Karar verme (Decision making)
- 5-Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama (Solution implementation and verification) (D’Zurilla ve Goldfried, 1971; Nezu ve ark. 1989).

Birinci bileşen probleme odaklanma; motivasyonel bir süreç olma özelliği ile diğer dört süreçten farklılaşır. Diğer dört süreç ise, kişinin bir problemi etkili bir biçimde çözmesine yardımcı olan beceri ve yetenekleri kapsar (Nezu ve ark. 1989). Bu sürecin fonksiyonu şunlardır:

- a- Probleme duyarlılığı arttırmak ve problem çözme aktivitesi için fırsat yaratmak
- b- Dikkati pozitif problem çözme davranışına odaklama ve yapıcı olmayan, kişiyi rahatsız edici düşüncelerden uzaklaştırmak
- c- Duygusal stres ve engeller karşısında maksimum çaba harcama ve ısrarlı olma

d- Pozitif ve kolaylaştırıcı duygusal durumları artırırken, yıkıcı duygusal sıkıntıları azaltmak (D’Zurilla, 1988).

İkinci bileşen, problemin tanımı ve formulasyonunun hedefi, problemin spesifik doğasını netleştirmek ve anlamaktır. Problemin değiştirilmesi ve daha iyi hale getirilmesi için yeniden değerlendirilmesi ve ele alınmasını kapsar. Tanımlama ve formülasyondan sonra problemin doğası daha açık ve somut bir hal alır. Böylece kişi problemi daha kesin bir biçimde değerlendirebilir (Nezu ve ark. 1989).

Üçüncü bileşen olan alternatiflerin üretilmesi’nin hedefi, problem karşısında çözümler elde edebilmek için tüm olasılıkları göz önünde bulundurup, bunları büyüteç altına almak ve bunların arasından en iyisini seçmektir.

Karar vermenin amacı, mevcut olan çözüm alternatiflerini değerlendirmek ve bunların arasından problemin çözümü için en iyi olabilecek olanı seçmektir.

Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama sürecinin amacı ise, çözümün sonuçlarının gözden geçirilmesi ve problematik durum ile uğraşılırken çözümün etkililiğinin değerlendirilmesidir (Nezu ve ark., 1989).

Sosyal Problem Çözme Becerisinin Boyutları

D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme modelinde, sosyal problem çözme becerisi bütün bir yapı değildir, tam tersine farklı ve birbirleriyle ilgili parçalardan meydana gelen çok boyutlu bir yapıdır. D’Zurilla ve Nezu (1990), tarafından gözden geçirilip genişletilen modelde, sosyal problem çözme becerisinin iki genel, fakat kısmen bağımsız parçalardan meydana geldiğini ileri sürmüştür:

Probleme yönelim, probleme olumlu ve olumsuz yönelim olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Buna karşın problem çözme becerileri ise akılcı problem çözme (örneğin, etkili problem çözme), içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım olmak üzere üç yaklaşımdan oluşmaktadır. (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

1) Probleme olumlu yönelim genel bir mizaç olarak;

(a) problemi “meydan okuma” gibi değerlendirme (yenme ve faydalanma fırsatı), Japonların bir problem olsa da çözsek demeleri gibi,

(b) problemlerin çözülebilir olduğuna inanma (“iyimserlik”),

(c) problemi çözmek için bireysel yeteneklerine inanma (“problem çözmeye öz yeterlilik”),

(d) başarılı problem çözenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanma ve

(e) kaçınmak yerine problemleri çözmeye bütünleşmeye kendini adanmayı içeren yapıcı bilişsel problem-çözme dizisidir (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002).

2) Buna karşın, probleme olumsuz yönelim genel bir eğilim olarak;

(a) problemi psikolojik mutluluk için bir tehdit olarak algılama (psikolojik, sosyal, ekonomik),

(b) bireyin problem çözmek için kendi kabiliyetlerine güvenememesi (“düşük problem çözme yeterliliği”) ve

(c) problemle karşılaşınca kolayca öfkelenme ve üzülme (düşük öfke kontrolü) içeren fonksiyonel olmayan ve ket vurucu bilişsel bir dizidir (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002).

Sosyal Problem Çözme Becerileri

Akılcı problem çözme özelliği; rasyonel, açık ve etkili problem çözme becerilerinin sistematik bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır. Daha önceden de belirtildiği gibi, bu model dört temel problem çözme becerisini tanımlıyor:

(a) problem tanımlama ve biçimlendirme,

(b) alternatif çözümleri ortaya koyma,

(c) karar verme ve

(d) çözümü uygulama, onaylama ve değerlendirme.

Problemi tanımlama ve biçimlendirmede; problemi çözen kişi mümkün olduğu kadar problemi tanımlama ve gerçekçi problem çözme hedefleri (örneğin, durumu iyileştirme, durumu kabul etme ve duygusal sıkıntıyı azaltma) hakkında spesifik ve somut gerçekleri toplayarak problemi anlamaya çalışır. Alternatif çözümler üretmede, birey problem çözme hedeflerine odaklanır ve hem karar verme ve hem de çözümü uygulama, onaylama, değerlendirme de orijinal çözümleri içeren çok çözümü tanımlamaya çalışır. Karar vermede, problem çözen farklı çözümlerin sonuçlarını hesaplar, onları yorumlar ve karşılaştırır ve daha sonra en iyi olanı seçer. Son adım olarak, çözümü uygulama,

onaylama ve değerlendirmede, birey gerçek dünyasında problemlili durumu uygulamaya çaba gösterir, seçilen çözümün sonucunu izler ve değerlendirir (D’Zurilla ve Nezu, 1999).

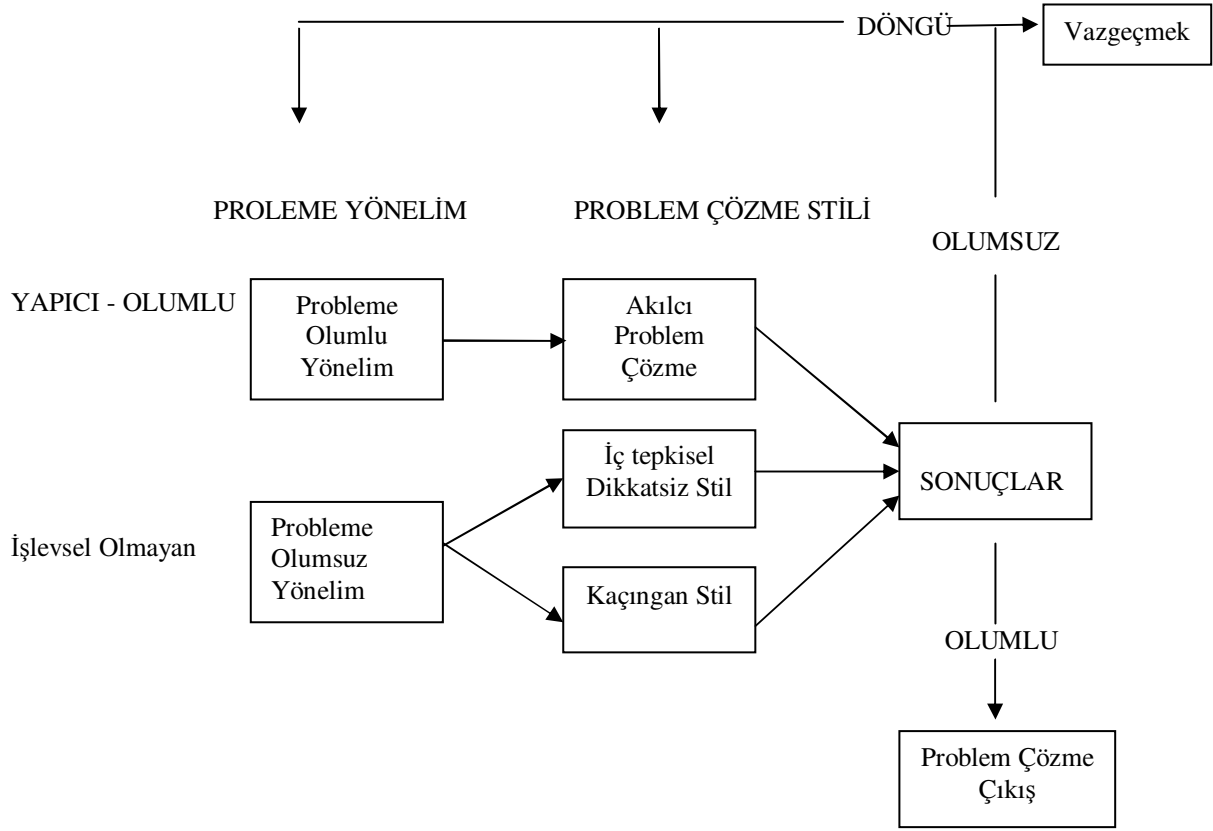
İçtepisel-Dikkatsiz zellik problem çözme stratejileri ve tekniklerini aktif bir şekilde uygulayan fonksiyonel olmayan problem çözme yaklaşımı olarak tanımlanır fakat bu çabalar yetersizdir, bireysel, dikkatsiz, aceleci ve eksiktir. Tipik olarak bu problem çözme becerisini kullanan birey sadece birkaç çözümü dikkate alır ve çoğunlukla bireysel olarak aklına ilk geleni uygulamaya çalışır. Ek olarak, hemen, dikkatsizce ve sistemsiz bir biçimde alternatif çözümleri ve sonuçları arar. Ayrıca özüm sonuçlarını dikkatsiz ve yetersizce izler (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002).

Kaçınan zellik erteleme, pasiflik veya tembellik ve bağımlılıkla tanımlanan fonksiyonel olmayan diğer bir problem çözme becerisidir. Kaçınan problem çözücü, problemi çözmek yerine ondan kaçınmayı tercih eder ve mümkün olduğu kadar çözümü erteler. Problemlerin kendiliğinden çözülmesini bekler ve problem çözme konusundaki sorumluluğunu başkasına atar (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Sosyal problem-çözme becerisinin boyutları Sosyal Problem-özme Envanteri ile ölçülmüştür. Probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme uyumlu fonksiyonlar ve pozitif ruh sağlığıyla da ilgili olduğu saptanan yapıcı boyutlardır. Buna karşın probleme olumsuz yönelim, içtepisel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım uyumsuzluk ve psikolojik üzüntü ile ilişkili olduğu bulunan fonksiyonel olmayan boyutlardır. Tahmin edildiği gibi, yapıcı boyutlar pozitif olarak birbirleri ile ilişkilidir ve negatif olarak fonksiyonel olmayan boyutlarla ise tam tersi bir ilişkiye sahiptir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal Problem özme Süreci

D’Zurilla ve Ark.’ının geliştirdiği sosyal problem çözme modeline göre problem çözme süreci şekil 1’de gösterilmiştir. Gerçek dünyadaki problem çözme süreci kısmen bağımsız iki faktörden meydana geldiği varsayılır: (a) probleme yönelim ve (b) problem-çözme becerisi. Şu anki modeli oluşturan iki problem çözme boyutu ve üç problem çözme yaklaşımı aşığıdaki şekilde yer almaktadır. Dönüşümlü olarak etkili çözümler ortaya koyan yapıcı ve etkili problem çözme, probleme olumlu yaklaşımın akılcı problem çözmeyi kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).



Şekil 1. D'Zurilla ve ark.nın beş boyutlu modeline bağlı olarak sosyal problem çözme sürecinin şematik gösterimi (2004).

Fonksiyonel olmayan veya etkisiz problem çözme sonucunda, probleme negatif yönelim, negatif sonuçları olan içtepsisel-dikkatsiz ve kaçınan özelliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, model etkili problem çözme sonucunda ise probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme ölçeğinden yüksek puan alanlar oluşturmaktadır. Buna karşın negatif probleme yönelim ise ataklık-dikkatsiz ve kaçınan özellikler ölçeğinden düşük puan alan bireylerin oluşturacağı varsayılmaktadır. Bunun yanında, ilk sonuçlar negatif olduğunda, iyi problem çözümler daha iyi, gerçekçi çözümler bulmak için ısrarla problem sürecine dönmek istemektedirler. Örneğin, hastalığa yakalanmış olan bir hasta, tedavisinin olmadığını öğrenince, problem çözme hedefini, acıyı azaltma, rahatlama ve yaşam kalitesini artırma yönünde değiştirebilir. Tam tersi, fonksiyonel olmayan yüksek yapıcı boyutlarda düşük puan almış birey ilk sonuçlar olumsuz olduğunda vazgeçebilir veya umutsuzca bir başkasından yardım bekleyebilirler (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sonuç olarak; kişiler arasında ortaya çıkan problemlerin çözümünde bazı önemli noktalar vardır. Probleme olumlu yönelim, problemi tanımlama, alternatif çözümler üretme, karar verme, uygulama vb. gibi. Bu süreç öğrenildiğinde ve uygulamaya geçildiğinde probleme ve hayata bakış açısı değişebilir. Ayrıca şu anda kullanılan problem çözme davranışları çocukluktan günümüze kadar geçen süreçte öğrenilen davranışlardır. Problem çözme davranışı bir süreç sonucunda öğrenildiğine göre, bundan sonra yeni ve daha etkili bir problem çözme stratejisi öğrenilebilir. Yeni bilgileri davranışa dönüştürerek kişilerarası ilişkiler sonucunda ortaya çıkan problemleri daha gerçekçi bir şekilde çözebilirler. Bu yeni model bireylerin mutlu ve sağlıklı bir hayat geçirmesini sağlamada ve de kişilerarası problemleri etkili bir şekilde çözmeye önemli bir yere sahip olacaktır.

Gyorgy Poyla Problem Çözme Modeli

Gyorgy Poyla tarafından ortaya konmuştur. Oldukça basit ve açık bir yaklaşım olan Polya'nın yaklaşımı, şu basamakları içermektedir (Stice, 2002).

I. Problemin tanımlanması.

II. Problem üzerinde düşünme (problemin özelliklerini belirleme ve bilgi toplama).

III. Planlama (çözümün akış semasını oluşturma, alternatif planlar üzerinde düşünme).

IV. Planı uygulamak (problemi çözmek).

V. Değerlendirme (çözümün mantıklı olup olmadığını kontrol etme, sonuçları değerlendirme).

Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşüncenin varlığını gerektiren aynı zamanda analitik düşünce, yaratıcı düşünce ve eleştirel düşünce gibi düşünce türlerinden de yararlanan bir modeldir. Yaratıcı problem çözme bu nedenle bilimsel, matematiksel, psikolojik vb. alanlardaki problem çözme becerilerinden farklıdır. Alex Osborn'un 1930'larda ortaya attığı beyin fırtınası tekniğiyle başlayan ve bir yöntem olarak gelişen

yaratıcı problem çözüme süreci üç aşamadan oluşmaktadır.(Sungur, 1992; Arslan, 2002; Lumsdaine ve Lumsdaine, 1999)

1. Problemi Anlama: Doğru soruyu sorma, doğru problem üzerinde çalışma ya da cevap üretilecek bir problem cümlesi oluşturmayı içermektedir. Bu aşamada:

- a) sorun bulma,
- b) veri toplama
- c) problemi tanımlama olmak üzere üç alt basamak vardır.

2. Fikir Üretme: Hedef olarak bir problem cümlesini belirledikten sonra çözüm olabilecek potansiyel fikirler üretme aşamasına geçilmektedir. Bu bileşen sadece fikir bulma alt aşamasından oluşmaktadır.

3. Faaliyet İçin Plan Yapma: Çok sayıda yeni ve ümit verici seçenek varsa bunları analiz etmek yararlı bir çözüm formunda sadeleştirmek ve yeniden yapılandırmak gerekmektedir. Bu bileşende başarılı bir uygulama planı ya da çözümü sunacak en yeni ve ümit verici olasılığa şans tanımak çok önemlidir. Bu aşamanın:

- a) çözüm bulma
- b) kabul bulma olmak üzere iki alt basamağı vardır.

Beynin yapısı ve düşünme üzerinde araştırmalar yapan Hermann, beyni zihinsel yapısı açısından dört kadrana ayırmıştır. A ve B kadraneleri sağ yarım kürede, C ve D kadraneleri sol yarım kürede yer almaktadır. Her kadranın dili, değerleri ve bilme şekilleri farklıdır. Sol yarım kürede üretilen sezgisel, imgesel ve yenilikçi fikirler sağ yarım kürede değerlendirilip seçilmekte ve uygulamaya aktarılmaktadır (Özden, 2003).

John Dewey ve Problem Çözme Modeli

Dewey (1991), “yansıtıcı düşünme”yi “herhangi bir düşünmeyi, bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme” şeklinde tanımlamaktadır. Ünver (2003), bu tanımdan yola çıkarak “yansıtıcı düşünme”yi eğitim açısından “bireyin öğretme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya yönelik düşünme süreci olarak açıklamaktadır.

Yansıtıcı düşünme sürekli olarak evrim geçiren İlerlemecilik ve Yeniden Kuramcılık akımlarının görüşleriyle örtüşen felsefi bir akımdır. Bu felsefede, hem gerçek hem de insan sürekli değişim halindedir ve mutlak bilgi yoktur (Sönmez,; Ünver, 2003). Bu felsefenin öncüsü olan Dewey, “Nasıl Düşünürüz ?” adlı eserinde problem çözme konusunu irdeleyerek Yansıtıcı Düşünme Kuramında ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak problem çözme yöntemini geliştirmiştir. Dewey’in Yansıtıcı Düşünme Kuramı’nın eğitim amaçlı olarak kullanılması da problem çözme yöntemi olarak adlandırılmıştır (Ata, 1998).

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunmuştur.

1.Yansıtıcı düşünmede bir görüş, kendinden önceki görüşe dayanmakta ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar vermektedir. Dolayısıyla görüşler arasında anlamlı bir ilişki ve ardışıklık vardır.

2.Yansıtıcı düşünmede; durumlara, olaylara veya olgulara ilişkin duygu ve inançlar önem taşımakta ve bunların geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3.Yansıtıcı düşünmede; durumlara veya olgulara ilişkin inançlar bazen temellere dayandırılarak kabul ya da ret edilmektedir.

4.Yansıtıcı düşünmede durumlara, olaylara veya olgulara ilişkin bir inancın doğasına, yapısına veya temeline bilinçli bir araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Dewey, bireyin problem çözme sürecini beş aşamada açıklamıştır. İlk aşamada, problemin ortaya çıkış noktası anlaşılmaya çalışılmaktadır. İkinci aşamada, problemin tanımlanması; üçüncü aşamada problemin çözümü için gerekli varsayımların ortaya konması; dördüncü aşamada, varsayımların denenmesi ve son aşamada da uygulanması söz konusudur (Varış, 1994; Küçükahmet, 1998).

Deneme Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Deneme yanılma yoluyla problem çözme modeli, bireyin bir problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunması, bunlardan amaca götürücü nitelikte olanların seçip diğerlerini atması ve neticede sorunu çözme sürecidir. Bu süreç, durumların tek tek denenmesini gerektirmekte ve bu da sonuca götürücü davranışların öğrenilmesine, diğerlerinin sönmesine neden olmaktadır. Deneme yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüsü olmayan problemlerin çözümünde ya da problem

hakkında ön bilgilerin eksik olduğu elverişli bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1992; Zanden, 1980; Erden ve Akman, 2001).

Kavrama Yoluyla Problem Çözme Modeli

Problemi yapısal açıdan tanımlayan Kohler'e göre problemin kaynağı, bireyin 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).

Hazır Modellerle Problem Çözme Modeli

Gagne (1980: 85), eğitimin öncelikli amacının insanlara düşünmeyi, akli kullanmayı ve iyi bir problem çözücü olmalarını sağlamayı öğretmek olduğunu söylemektedir. Birey geçirdiği yaşantısal deneyimler sayesinde karşılaştığı problemlere çözüm stratejileri üretmektedir. Gagne'ye ve Glasser'e göre birey, herhangi bir problem durumuyla karşılaştığında belleğinde saklı tuttuğu çözüm yollarını bir model olarak örgütlemekte ve karşılaştığı problemlerde bu modele uygun olarak davranmaktadır. Dolayısıyla bireyin belleğinde ne kadar çok hazır çözüm yolu varsa, problemleri o kadar kolay ve hızlı çözmektedir (Aydın, 2001; Fidan, 1985; Erden ve Akman, 2001).

Paul W. Swets ve Sorun Çözüm Modeli

Swets (1998)'e göre insanlar bazen ateşli tartışmaların ortasında kaldıkları için istedikleri kadar iyi düşünemezler. Bu nedenle hatırlanması kolay olan, sinirli ya da kızgın olduğunda bile akıldan çıkmayacak bir kişiler arası sorun çözme modeline ihtiyaç vardır. Swets'e göre aşağıda sunulacak olan model, kişiler arası sorunları neredeyse her türlü iletişimimizden çıkarıp atmamıza yardım edecek bir dizi olumlu tepki sunmaktadır. Swets modelini daha çok ergen çocuklar ile anne babaları arasındaki kişiler arası sorunların çözümü için önermektedir, ancak birçok farklı kişiler arası sorunun çözümünde de bu modeli kullanmak mümkündür. Model her olası kişiler arası sorun durumunda atmamız gereken şu dört adımı tanımlamaktadır:

1. Sorunu Tanımlamak,

2. Anlaşma Olanığı Aramak,
3. Karşıdakinin Hislerini Anlamaya Çalışmak,
4. Görüşlerini Sakince Bildirmek.

Thomas Gordon ve Etkili Ana Babalık-Öğretmenlik Eğitim Modeli

Thomas Gordon tarafından geliştirilen ve 1970 yılında “Etkili Ana Baba Eğitimi” adlı kitapla kitaplaştırılan bu modelde de ana babaların yeni bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştur. Ancak “Etkili Ana Baba Eğitimi” kuramı, yalnızca bir ana baba-çocuk ilişkisinin kapsamlı bir planı değil, aynı zamanda tüm insan ilişkilerine (karı-koca, öğretmen-öğrenci, patron-işçi, danışman-danışan, arkadaş-arkadaş) uygulanabilecek genel bir kuramdır (Gordon, 1999).

Gordon (1999)’a göre “Etkili Ana Baba Eğitimi”nde önerilen yöntemler ile ana babalar ve çocukları aralarındaki iletişim kanalını iki yönlü açık tutmayı başarabilir ve çocuklarıyla olan çatışmalarının çözümü için öğrenecekleri yeni modeli kullanarak ilişkilerini güçlendirebilirler.

Gordon’a göre bugünün anne babalarının en büyük açmazı, ana babalar ile çocuklar arasında çıkması kaçınılmaz olan sorunların yalnızca “ben kazanayım-sen kaybet” ya da “sen kazan-ben kaybedeyim” yaklaşımlarından birine mahkum olduklarını düşünmeleridir. Oysaki bu iki “kazan-kaybet” yaklaşımından başka bir seçenekte vardır. Gordon (1999), sorunların çözümünde kullandığı bu yeni yaklaşımı “kaybeden yok” yaklaşımı olarak adlandırmaktadır.

Yine bu modele göre hayal kırıklığı ve kızgınlık gibi yoğun duygular bile “etkin dinleme” ile ortadan kaybolacaktır. Duyguların geçici olduğu varsayımından hareketle, ana babalara çocuğun duygularıyla (örneğin kızgınlık) bu duyguları iletmek için kullandıkları kodlamayı (örneğin “senden nefret ediyorum!”) birbirlerinden ayırt etmeleri, çocuğun kullandığı kodu değil, duygularını yansıtmaları önerilir.

Çocuğun kabul edilemez davranışı ana babayı rahatsız ediyorsa, sorun çocuğun değil ana babanın sorunudur ve bu durumda ana babaların yüzleşme becerilerini kullanmaları önerilir. Bu durumda ana babalar çocukla konuşurken “sen iletileri” yerine “ben iletileri” kullanılmalıdır. Çünkü “sen iletileri” kişiyi savunmacı bir tutuma yöneltir.

Örneğin ana babalar çocuğa ”odanı düzenli kullanmıyor, eşyalarını dağınık bir şekilde sağa sola bırakıyorsun” dedikleri zaman (ki bu bir “sen iletisi” içermektedir), çocuk sorunu çözmek için değil, kendini savunmak için harekete geçer. “ben iletileri” kullanıldığında ise kişinin savunmaya geçmesi gerekmez. “ben iletileri” ile çocuğa hangi davranışın kabul edilemez bir davranış olduğu, bu davranışının bizde yol açtığı duygu ve bu davranışının bizim hayatımızın hangi yönünü aksattığı iletilir. Eksiksiz bir “ben iletisi” şu üç ögeyi içermektedir:

- Kabul edilemez davranış,
“..... yapınca”.
- Bu davranışın ana babada yol açtığı duygu,
“..... hissediyorum”.
- Bu davranışın, ana babanın hayatında yol açtığı aksaklık,
“Çünkü” (Öğülmüş, 2001).

David Spivak, Myrna b. Shure ve Ben Sorun Çözebilir Modeli

Kişilerarası sorunları etkili bir şekilde çözebilmek ve sorun çözme becerilerinin öğretimini sağlamak için yapılan en geniş kapsamlı çalışmalardan biri de Spivak ve Shure adlı Philadelphialı psikologlar tarafından 1970’lerin ilk yıllarında başlatılmıştır. Bu zamandan sonra yirmi beş yıldan uzun süren klinik araştırmalarla, Ben Sorun Çözebilir-BSC (I Can Problem Solve-ICPS) programı, bireysel davranan 3 ve 4 yaşındaki çocuklara bile sorunlarını büyütme yerine, sorun çözmenin öğretilebileceğini kanıtlamıştır. Bu modelle; çocuklar bir oyuncu başkasının elinden almak yerine paylaşmayı, kavga etmek yerine kızgın olduklarını söylemeyi, içine kapanıp somurtmak yerine kendi kendileri ile konuşmayı öğrenmişlerdir. Bir kez öğrenilen bu beceriler de daima varlığını korumaktadır. Bu model üzerinde yapılan araştırma çalışmaları, okul öncesi döneminde BSC eğitimi alan çocukların anaokuluna devam eden çocuklardan daha az sorunlu olduklarını göstermiştir. BSC eğitimi alan çocuklar bencil, duyarsız, saldırgan ya da anti sosyal davranışlara daha az eğilimli olmanın yanı sıra, öğrenim hayatlarında da daha fazla başarı sağlamışlardır (Shapiro, 2000).

Bu modelin ve modele bağı kalınarak oluşturulan programın temel amacı, çocuklara ne düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri için yardım etmektir. Bu model çocuklara, çatışma ya da başka bir sorun ortaya çıktığında ne yapacaklarını söylemez; çocuklara sorunlar üzerinde düşünmeyi ve sorunlarla ilgili kendi görüşlerini dile getirmeyi öğretir

BSC programı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara sorun çözmek için gereken ön becerilerin öğretildiği dersler, ikinci bölümde ise sorun çözmeye becerilerinin öğretildiği dersler yer almaktadır (Öğülmüş, 2001,).

Phillip Mountrose'un Altı İle Onsekiz Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama Modeli

Mountrose (2000), sorun çözmeye sürecinde beş aşamadan oluşan bir sorun çözmeye modeli önermektedir ve bu modelde duyguların önemi üzerinde durmaktadır. Mountrose'a göre yetişkinler, herhangi bir sorun ortaya çıktığında çocuğa "onu yapma bunu yap" diyerek klasik sorun çözmeye yöntemine başvururlar. Bu bir davranış değiştirme tekniği olarak bazı durumlarda işe yarasa bile, Mountrose davranışın altında yatan duygu ve düşünce ele alınmadığı için bu yöntemle davranışın yavaş değişeceğini vurgulamaktadır. Üstelik bu yaklaşım çocukların kendilerini "güçsüz" hissetmelerine, kendilerine olan güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır. Örneğin bir öğrenci kabul edilemez bir davranış gösterdiğinde, öğretmenler bu konuyu başkalarının yanında değil, çocukla bir odada yalnızken konuşmayı tercih etmektedirler. Başkalarının yanında konuşmaktan daha olumlu bir yaklaşım olsa bile, Mountrose'a göre çocukla yalnız konuşmak öğrenciler üzerinde ters etki yapmaktadır. Gerçekte çocuklar, baş başa konuşurken öğretmenin söylediklerini kabul etmedikleri sürece bu sıkıcı konuşmanın ya da tartışmanın uzayacağını bilirler. Bu nedenle de söylenenleri kabul ediyormuş gibi görünürler. Gerçekte çocuğun söz konusu sorunla ilgili duygu ve düşünceleri değişmemiştir. Üstelik böyle bir ortamda çocuklar kendilerini ifade edemedikleri için güçsüz olduklarını hissederler ve kendilerine güvenleri azalır (Öğülmüş, 2001).

Mountrose'un iletişim kurmayı içeren beş aşaması şunlardır:

1 – Problem: Çocuğun problemini tanımlayın.

2 – Duygular: Problem hakkında çocuğun ne hissettiğini öğrenin.

3 – Olumsuz İnançlar: Çocuğun sahip olduğu, probleme ve sıkıntıya neden olan, problemin temelinde yatan inancı, düşünce sürecini keşfedin.

4 – Olumlu İnanç: Akıl yürütme ve sınav tekniği sayesinde çocuğun daha iyi ve geliştirici inanca sahip olmasını sağlayın.

5 – Geleceği Zihinde Canlandırmak: Çocuğun, yeni yerleştirilen düşünce sistemiyle geleceği zihninde canlandırmasını teşvik edin.

Sekiz Adımda Etkili Sorun Çözme Modeli

1. Adım. Sorunun Kime Ait Bir Sorun Olduğunu Tespit Etmek: Kişiler arası ilişkilerde çıkan sorunları çözerken dikkat edilmesi gereken öncelikli ve önemli husus sorunun kime ait bir sorun olduğunu doğru teşhis etmek ve hiç kimsenin sorununu onun adına çözmektir. Gordon, tarafından geliştirilen bu yaklaşım çocuklara ait sorunların ebeveynleri, yakınları veya öğretmenleri tarafından çözüldüğüne vurgu yapmaktadır. Bu durum daha sonra çocukların yaşadıkları kişiler arası sorunların çözümünde yetersiz kalmalarına neden olmaktadır. Çünkü çocuklar yaşadıkları sorunları çözme deneyimini yeterince edinmemektedirler. Ayrıca bu durum öğrencilerin kişiler arası sorunlarda her iki tarafı tatmin eden yaratıcı çözümlere ulaşmalarına da mani olmaktadır. Çünkü çocuklar kendi adlarına sorunları çözen büyüklerinin sorun çözme yaklaşımlarını farkına varmadan öğrenerek daha sonra karşılaştıkları her sorunda bu yöntemleri kullanmaya başlamakta ve yaratıcı çözümler geliştirememektedirler.

2. Adım. Bireyleri ya da Kendimizi Sorunları Çözme Yönünde Motive Etmek: Bazı durumlarda bireyler sorunu görüp algılamalarına ve sorunun kendilerine ait bir sorun olduğunu kabul etmelerine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı sorunu çözmek noktasında isteksiz davranabilmektedirler. Bu gibi durumlarda sorunu çözmek için bireyleri - ya da eğer sorun bize ait bir sorun ise kendimizi - motive etmek gerekebilir. Aslında herhangi bir kişiler arası sorunu çözme eğilimi göstermek, sorunu büyük oranda çözmek demektir. Bu nedenle sorun çözmeye motivasyon son derece önemlidir.

3. Adım. Soruna Taraf Olan Herkesin Sorunu Tanımlamasına Fırsat Vermek ve Herkesin Soruna Bakış Açısını Almak: Ancak bu yaklaşımla üretilen çözümler çoğu zaman taraflardan birini ya da her ikisini de tatmin etmez.

Bazı durumlarda taraflardan biri sorunu algılamadığı için hiçbir sorun olmadığını veya sorunu farklı değerlendirdiği için sorunun çözümünde farklı bir yöntem denenmesi gerektiğini düşünebilmektedir. Bu nedenle sorunu tarafların her birinden ayrı ayrı dinleyerek gerçekçi çözüm yolları bulmaya çalışmak gerekir. Yine mümkün olduğunca kişilerin soruna ilişkin duygularını da açığa çıkarmak gerekmektedir. Böylece bulunacak çözüm yolunda kişilerin duyguları da göz önüne alınır ve çözüm tarafları duygusal açıdan da tatmin edebilir.

Bu adımda dikkat edilmesi gereken bir diğer hususta etkin dinleme konusunda dikkatli olmaktır. Dinleme bir iletişimin başlaması ve de devam etmesi için gerekli olan önemli bir etkinliktir. Birçok insan dinlemeyi bir etkinlik olarak görmediği ve yeterince önemsemediği için günlük yaşamlarımız da sık sık çatışmalar yaşamaktayız. Edilgin dinlemeden (sessizlik) daha etkili olan etkin dinleme mesajı “gönderen” ile mesajı “alan”ı içine alan harika bir yöntemdir (Gordon, 1999). Genelde iletişim esnasında etkin dinlemeyi bilmeyenler etkileşime olanak vermezler. Tüm işi konuşan yapar. Konuşan dinleyenin yalnızca dinlediğini bilir, anlayıp anlamadığını hiçbir şekilde öğrenemez. Etkin dinleme ise etkileşim sağlar ve dinleyenin yalnız duyup duymadığını değil aynı zamanda doğru olarak anlayıp anlamadığını da gösterir. Bu nedenle usta bir dinleyici etkin dinlemeyi daha yaygın kullanır (Gordon, 2001; Akt., Keleş, 2006).

Problem Çözme Becerisini Etkileyen Değişkenler

Problem çözme, kapsamlı ve çok yönlü bir süreçtir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile beraber yaratıcı düşünce, zekâ, duygular, irade, eylem gibi unsurları da bünyesinde barındırmaktadır (Oğuzkan, 1989: 97). Problem çözmenin temelindeki faktörlerin neler olduğu ayrıntılı bir şekilde incelemek olursa uzun bir liste ile karşı karşıya kalınır. Çünkü problem çözme becerisini etkileyen birçok değişken vardır.

Örneğin problem çözme ve özgüven bir döngü şeklinde ilişki içindedir. Özgüvenin iki önemli boyutu vardır: Sevilebilir olma duygusu ve yeterli olma duygusu. Bir problem durumunun çözüm sürecinde en önemli nokta, bireyin problem çözmedeki

başarısı ve diğer insanların bu başarıya inancının her yaşta verdiği güven ve yeterlilik hissidir. Çocuklar sadece okulda değil, her ortamda her zaman yeterlilikleriyle ilgili mesajlar toplarlar. Evde yardım teklifleri görmezden gelinen çocuklar, yardımlarının bir değeri olmadığını ya da diğer insanların onların sorunu halledebileceklerini beklemediklerini düşünerek kendilerini yeterli olmadığını hissine kapılırlar. Eğer çocuklar iyi birer problem çözücü olma yolunda iseler özellikle bu tür güven duygusuna ihtiyaçları vardır. Oysa özgüveni yüksek çocuklar, problemleri tanıma ve onlara çözümler bulma çabasında olduklarından yani, sürece aktif olarak katıldıklarından kendilerine olan güvenleri, özgüveni düşük olan çocuklara göre daha gelişmiştir (Mountrose, 2000; Bingham, 1998; Thorton, 1998).

Bu durumda problem çözme becerisi, aileden yani anne - baba tutumundan bağımsız olarak düşünülemez. Çocuklar ya da ergenler, karşılaştıkları problemlerin çözümleri için ebeveynleriyle destekleyici bir ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Bu durumda ebeveynlerin çocuklar/ergenler için gerekli olan ortamı sağlamaları ve bu konuda duyarlı olmaları gerekmektedir. Yalnızca problem çözme yaklaşımları değil, anne-babaların genel tutumları da çocukların/ergenlerin problem çözme becerilerini şekillendirmektedir (Shapiro, 1998).

Problem çözme becerisi büyümenin ayrılmaz bir parçasıdır. Yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini deneyimler ve geçmiş yaşantılarla ilişkili olarak düşünmek daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü bir bireyin problem çözme becerisi, diğer insanlarla olan deneyimlerinin kalitesine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda anne-babalar çocukları için iyi birer sosyal öğrenme modelidirler. Çocuklar/ergenler, yetişkinler bir problemi tartışırken, problem hakkında akıl yürütürken ya da çözüm öneriler sıralarken gözlemlediklerinde bu davranışları model almaya başlarlar. Problem çözme becerisi, mevcut bilgilerle desteklenerek oluşmaktadır. Bu noktada, çocuklara transferi güç ve yararsız bilgiler vermekten kaçınılmalıdır (Sungur, 2001; Shapiro, 1998; Bingham, 1998).

Bilgi ve deneyim, bireyin problem çözme becerisini kolaylaştıran iki önemli unsurdur. Satrançta usta olan oyuncunun göremeyeceği hamle biçimlerini tanıyacak kadar donanımlıdır. Usta olan oyuncu, oyun esnasında geçmişte oynadığı oyunları hatırlayarak problem karşısında ne yapabileceğini düşünürken; acemi olan oyuncunun böyle bir şans

olmadığından oyun esnasında her şeyi baştan düşünüp keşfetmek zorundadır (Thornton, 1998).

Yetenek bilgiyle bağlantılı olduğunda birey, problem durumlarıyla daha hızlı baş edebilmekte ve daha kısa zamanda çözüme ulaşabilmektedir. Bireyin bilgisi ne kadar fazlaysa problemleri çözmede ve yeni şeyler öğrenme de o kadar analoji kullanmaktadır (Thornton, 1998). Bu konuda Eriç (1998), bireyin kültürel birikimlerinin etkilerini onun problem çözme becerisi ve soruna bakış açısı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca bireyin sorumluluk duygusu da karşılaştığı problemlere çözüm bulma ihtiyacını daha şiddetli hisseder hale geleceğinden bireyin problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Buna karşın korku, kaygı, utangaçlık gibi duygusal engeller, yaratıcılık, bir işi başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneğini köreltebileceğinden bireyin problem çözme becerisini olumsuz yönde etkiler. Bu bakımdan, iyi bir problem çözme iklimi için yumuşak ve rahat ilişkiler şarttır (Bingham, 1998).

Çocukların/ergenlerin problem çözme becerileri üzerinde etkisi olan diğer unsurları anne-babanın öğrenim durumu, fiziksel çevre, sosyo-ekonomik düzey, bireyin sosyal ve kişisel uyumu, okul ve cinsiyet farklılığı şeklinde sıralamak mümkündür.

Sosyal Destek Algısı

Sosyal destek konusunda 1970'li yıllardan günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Sosyal destek kavramının temelinde, bireyin sorunlar karşısında çevresinden aldığı yardımların çeşitliliği yatmaktadır. Bu yardımların algılanması kişiden kişiye değiştiği için sosyal desteğin tanımında da farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır. Aşağıda tanımlardan başlıcalar üzerinde durulmuştur.

Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983; Taylor, 1995 sosyal desteği, bireye ve çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda sosyal destek, bireylere gerçek yardım sağlama veya bireylerin sevildiklerine, korunduklarına inandıkları bir sosyal sisteme onları bağlama veya değerli bir sosyal gruba bağlılık duygusunu geliştirme olarak açıklanmıştır. Buna göre sosyal destek, alınan sosyal

destek ve algılanan sosyal destek olarak ortaya çıkan yardım davranışlarıdır. Algılanan destek ise bu tür davranışlarının ihtiyaç olduğunda ortaya çıkacağına ilişkin inançtır. Kısaca, alınan destek gerçekleşmiş yardım davranışı, algılanan destek ise, gerçekleşebilecek yardım davranışı anlamına gelmektedir (Lepora ve ark., 1991).

Sosyal desteğin kuramsal temeli Kurt Lewin'in "Alan Kuramı ve Davranışı Tanımına" dayanmaktadır. Lewin'e göre davranış psikolojik çevrede olan değişmedir. Bireyin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak ve yeni davranışlar kazanmasını sağlamak, bireyin psikolojik çevresinde değişiklik yapmasına yardımcı olmakla mümkün olabilir. Bireyin sosyal destek sistemi, onun psikolojik çevresinde yer almaktadır (Yıldırım, 1994)

Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan anne, baba, eş, sevgili, arkadaşlar, aile, öğretmenler, akrabalar, komşular ve uzman kimseler o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Sosyal destek kaynaklarının bireylere farklı şekilde yardım sağladığı, bunların arsında da üzerinde en fazla durulanların maddi, duygusal ve zihinsel destekler olduğu belirtilmiştir. Maddi destek, günlük sorumlulukların gerçekleştirilebilmesi için başkaları tarafından sağlanan eylem ya da araçlardır. Duygusal destek, kişinin, sevgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma gibi temel sosyal gereksinimlerini karşılar. Zihinsel destek ise, bireye kişisel ve çevresel sorunlarla ilgili olarak bilgi, öğüt ve rehberlik etme gibi davranışları kapsar (Sorias, 1988).

Sosyal destek yapısal ve işlevsel olarak iki kategoride düşünülmektedir. Yapısal destekte bireyin kimlerden destek aldığı, destek veren kişilerin sayısı ve bireye yakınlık derecesi önemlidir. İşlevsel destekte ise verilen yardımın birey için ne kadar önemli olduğu ve ne ifade ettiği, ayrıca bireyin ihtiyacı olan desteğin ne kadar karşılanıp karşılanmadığı söz konusudur (Yıldırım, 2005).

Sosyal destek, farklı biçimde tanımlanıyor gibi görülse de bütün yazarların görüş birliğinde olduğu nokta bireye ve çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım ve ilişkilerin bazı türlerini kapsadığı varsayılmaktadır.

Erikson'a göre bireylerin yaşam döngüsü içinde en fazla problemle karşılaştığı kritik dönemlerden biri de "ergenlik" dönemidir. Bu dönemde yetişkin olma çabası içinde olan gencin benlik karmaşası ve uyum problemleri artar. Bireyin yaşamındaki değişiklikler, başarılması gereken gelişim görevleri bireyin psikolojisine, benlik

değişiklikleri olarak yansır. Ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirebilmesi, her şeyden önce, karşılaştığı problemleri çözebilmesiyle sağlanabilir. Bu dönemde ergenlere verilecek sosyal destek onların kendilerini daha değerli hissetmelerine neden olacağı gibi benlik saygılarını yükseltecek aynı zamanda problemlerini daha kolay ve başarılı bir şekilde çözümlenmelerini sağlayacaktır. Problemlerini çözümlenemeyen gencin, genç yetişkinlik döneminde başkalarına yakınlaşmaktan korkması, yalnız olma eğilimi göstermesi, kişiler arası duygusal yakınlık kuramaması gibi problemler yaşaması normaldir (Ünüvar, 2004).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş hazırlıklarını içine alan bir gelişme evresi olan ergenlik döneminde, bireyin çevresinde ve iç dünyasında; fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarda değişimler gerçekleşmektedir. Bu anlamda ergenlik dönemi; gencin aile ve çevre desteğini hissetmeye en fazla ihtiyacı olduğu yaşam dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte genç, çevresi ve kendisiyle ilgili birçok veriye sahip olduğundan uyum sorunlarıyla karşılaşabilmektedir.

Ergenlik dönemi boyunca yaşanan ani duygusal ve fizyolojik değişiklikler, ergenin sosyal yaşamını da etkilemektedir. Ergen, bu değişimlere uyum sağlamakta çoğu zaman zorluklarla karşılaşabilmektedir. Tüm bu değişimlerle birlikte ergen sosyal ilişkilere girebilme konusunda kendini yetkin görme, değişik yaş ve cinsiyetteki bireylerle ilişkiye girme gibi sosyal gelişimle ilgili görevlerini de yerine getirme çabası içerisinde (Muus, ve Portah, 1999).

Ergenin davranışlarının şekillenmesinde toplumsal süreçlerin önemi büyüktür. Toplum, bireyler arasındaki ilişkilerden ve etkileşimlerden meydana gelen bir bütündür. Bu anlamda birey, sadece fiziksel çevresinin değil, sosyal çevresinin de etkisinde kalarak, içinde yaşadığı toplumdaki olayları, kuralları, değerleri öğrenir ve bir dünya görüşü kazanır. Sosyalleşme bebeklik döneminde ailede başlayan bir süreçtir. Ergen için sosyal olmak; çevresi tarafından birey olarak kabul edilmeyi ve birlikte olmaktan hoşlanılmayı içerir. Ergenlik dönemindeki bireyden, çocukluktan farklı olarak, günlük problemlerini çözebilmesi, kişisel ödev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve sosyal ilişkilere girebilmesi beklenmektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

Birey hayatı boyunca karşılaştığı günlük hayata ilişkin problemlerini çözüme kavuşturduğu zaman mutlu bir hayat sürebilir. Bireyin problemlerinin çözümü için gösterdiği bazı tepkiler etkili, bazı tepkiler etkisizdir. Bireylerin etkili problem çözme becerilerini kazanmasında aile ve çevrenin rolü büyüktür. Bireyin yetiştiği aile ortamı ve anne-baba ile olan ilişkiler kişiliğin oluşumunda önemli bir yer tutar. Ergenin çevresi ile kurmuş olduğu ilişki onun tüm hayatını etkileyici bir öneme sahiptir. Bu açıdan aileden ve çevreden gelen sosyal desteğin bireyin problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli etkileri vardır (Akt. Seçer, 2005). Bu nedenle bireyin kişiliğinin şekillenmesinde rolü olan algılanan sosyal desteğin bireyin sosyal problem çözme becerilerinin gelişimindeki rolünün incelenmesi önemli olmaktadır.

Ergenlerin anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılıklarının, problem çözme becerisi algılarının ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin, ergenin sosyal destek beklentisiyle olumlu yönde ilişkili olup olmadığını araştırmak, ergenin sosyal ilişkilere girme ve kendini tanıması yönünde özgüvenini geliştirmesinde katkı sağlayabilir. Bandura (1997), bireylere, aileden ile çevreden sağlanan sosyal destek ne kadar yüksek olursa, sosyal olaylara girmede yaşanabilecek problem durumlarını çözmede o denli ısrarcı çaba sarf edebileceklerini ve böylelikle bireylerin daha başarılı olabileceklerini vurgulamıştır.

Algılanan Sosyal Destek

Algılama, yaşantıların ve uyarıcıların farkında olmaktır. Rogers, (Aydın, 2001) tüm algılama ve farkındalıkları, geçmiş yaşantıdan oluşan ve geleceğe ilişkin bir hipotez veya tahmini içeren karşılıklı bir etkileşim olarak görmektedir. İnsanlar bilgilere seçici olarak yaklaşmakta, olayları kodlama ve bunları anlamada, anlamlı biçimde kategorize etmekte bireysel olarak farklılaşmaktadır. Belli bir söz bir kişi tarafından yüreklendirici ve onurlandırıcı biçimde algılanırken başkası tarafından kışkırtıcı veya tedirgin edici olarak algılanabilmektedir.

Tolman (Akt. Senemoğlu, 2004)'a göre bireyin çevresindeki dünyaya ilişkin algıları, inançları onun etkinliklerini etkilemektedir. Çevremizin yapısı ile ilgili birçok türde biliş oluştururuz. Bu değişik türdeki bilişler ihtiyaç duyulduğunda bireyin yaşam amaçlarına birçok farklı öğrenme yaşantısında oluşan bilişler, bireyin yeni durumlara

uyum sağlayabilmesi için bir arada kullanılabilirler. Tolman öğrenmenin fizyolojik dürtülerinden çok, sosyal dürtülerin doyurulması ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Algılanan destek bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, gereksinme duyduklarında başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin oldukları inancını işaret eden genel bir kanıdır.

Sosyal destek kavramında özellikle ilişkinin niteliği önem taşımaktadır. Sosyal ilişkinin algılanış biçiminin birey üzerinde bıraktığı etki ilişkinin kalitatif özelliklerini ortaya koymaktadır. Algılanan sosyal destek en genel anlamıyla ilişkiden sağlanan doyum olarak tanımlanmaktadır. Procidano ve Heller (1983; Akt., Bayram, 1999), çeşitli yaşam olaylarında sevilen, sayılan ve değer verilen kişilerle kurulan ilişkilerden daha fazla doyum sağlandığını ve başkalarının desteklendiği duygusunun yaşandığını ortaya koymuşlardır.

Algılanan sosyal destek ve işlevlerinin yeterli olup olmadığı konusunda kişinin kendi yargısı “algılanan destek” olarak tanımlanır. Algılanan sosyal destekle ilgili önemli bir kavram da “sosyal ağ” kavramıdır. Sosyal ağ, bireylere sosyal desteği iletmek için temel araçtır. Sosyal ağ bireyin yaşamında önemli, hâlihazırda etkileşimde bulunduğu kişileri kapsamaktadır. Sosyal destek ağı çoğunlukla anne, baba ve arkadaşlardan meydana gelir. Algılanan arkadaş desteği kişinin kendini yeterli ve başarılı hissetme olanağını yakalayarak, yetenekleri geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmaya yardımcı eder. Arkadaş desteği etkili baş etme stratejileri geliştirmeyi sağlayarak, aileden de sosyal destek alır (Taysi, 2000).

Sosyal destek ihtiyacı ve ulaşılabilirliği, kişinin sosyal yaşamı boyunca değişmekte ve birçok olay tarafından etkilenmektedir. Sosyal desteğin birey tarafından olumlu olarak algılanması ve kullanılması için belli şeyler mevcut olmalıdır. Kişi sosyal destek için ihtiyaç algılamalıdır. Desteğin ulaşılabilirliğini algılamalıdır. Desteği nasıl kullanacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi pek çok faktör kişinin sosyal desteği kullanmasını etkilemektedir. Kişinin destek ihtiyacı, sosyal desteği istemesi ve kullanmaya başlanması kişinin algılamasını etkilemektedir (Bruhnn ve Philips, 1984).

Sosyal Destek Şekilleri

Tardy (1985), sosyal desteğin beş boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- a. Yönu (sosyal desteğin alınması ve verilmesi),
- b. Eğilim (destek kaynaklarının hazır bulunuşu, kullanılabilirliği),
- c. Desteğin tanımı, değerlendirilmesi,
- d. Desteğin içeriği (bilgisel, duygusal, araçsal, dönütsel destek gibi),
- e. Sosyal ağın desteği'dir. Değişik sosyal grupların sunduğu destektir.

Sosyal destek işlevlerinin neler olabileceği konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Farklı yazarların görüşlerine dayanarak sosyal desteğin beş ayrı işlevi belirlenebilir. Bunlar,

- a. Sosyal desteğin yönu: Sosyal destek en az iki birey arasında, alıcı ve verici olarak yardımların değişimi
- b. Desteğin eğilimi: Bizi sevdiğini, önemseddiğini ve değer verdiğini bildiğimiz, güvendiğimiz insanların varlığı ve hazır bulunması
- c. Desteğin tanımı: Kişiyse sevildiğini, değer verildiğini ve karşılıklı iş birliğine dayanan bir iletişim içinde bulunduğunu gösteren özel bir bilgi
- d. Desteğin içeriği: Kişinin yaşamı boyunca değerinin fark edilmesine, beğenilmeye, kendisinden daha güçlü algıladığı kişilerle özdeşleşmeye, korktuğu veya telaşlandığı zamanlarda teskin ve teselli edilmeye ve kendisi gibi algıladığı insanlarla duygusal ve düşünsel paylaşımlarda bulunmaya gereksinimi vardır.

1.Sosyal desteğin duygusal işlevi karşısındakinin sorunlarını dinleme, duygularını paylaşma, sevgi, saygı, şefkat gösterme gibi davranışlarda gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin stresli olayların sonuçları ile duygusal yönden baş edebilmelerini sağlar. Duygusal destek bireylerin psikolojik sağlığı ile yakından ilgilidir. Çünkü duygusal destek içeren davranışlar bireyde çevresindeki kişiler tarafından sevildiği, sayıldığı, anlaşıldığı duygularını uyandırır. Bu duygular kişide özgüven artışı ve sorunlarda ilgilenmede artan bir güdülenme gibi olumlu değişikliklerin ortaya çıkmasına yol açar.

2.Bilgisel destek, bireye kişisel ve çevresel sorunlarla ilgili olarak bilgi, öğüt verme ve rehberlik etme gibi davranışları kapsar. Birey stres kaynağı ile karşılaştığında büyük olasılıkla sorunu çözmede yetersiz kalmış olabilir. Bu durumda sosyal çevre bireyin daha önceden dikkatini çekmemiş, sorunu çözücü nitelikte olan yeni çözüm yolları önererek bilgisel destek sağlayabilir.

3.Araçsal işlevi içeren davranışlar bireyin kendi davranışları, duyguları hakkında geri bildirim sağlar. Bireyler yeni ve belirsiz ortamlarda özellikle başarı için nesnel bir ölçütün olmadığı durumlarda kendi davranış, duygu ve düşüncelerini değerlendirmek için kendilerini başkaları ile karşılaştırmak isterler. Bu tür sosyal destek bireyin kendini yeterli biçimde değiştirmesine yardımcı olur.

e. Sosyal ağın desteği: Sosyal ağ bireyin yaşamında önemli, hâlihazırda etkileşimde bulunduğu kişileri kapsamaktadır. Sosyal destek ağı çoğunlukla anne, baba ve arkadaşlardan meydana gelir. Algılanan arkadaş desteği kişinin kendini yeterli ve başarılı hissetme olanağını yakalayarak, yetenekleri geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmasına yardım eder. Arkadaş desteği etkili baş etme stratejileri geliştirmeyi sağlayarak, aileden de sosyal destek alır (Taysi, 2000).

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar:

Çam (1995), öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 134 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerileriyle yetişkin ve korucu ebeveyn ego durumları arasında olumlu, eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulayıcı çocuk ego durumları arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yine Çam (1997), öğretmenlik formasyonu eğitimi programının bazı değişkenlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta, formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin yaş, cinsiyet, mezun yada halen öğrenci olma, öğretmenlik yapma ve gelinen alan değişkenlerinden bağımsız olduğu bulunmuştur.

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini 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 olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte

alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise programa göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ferah (2001), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik başarı ile ilişkili olup olmadığını incelemiş ve çalışmanın sonunda anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Merkezi sınav ve ön kayıt sınav sistemi ile üniversiteyi kazanmak orta öğretimdeki akademik başarı ile doğru orantılı olduğundan Ferah'ın yaptığı çalışma bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Hisli (1990), "Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konularında kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerinin erkeklere göre problem çözme beceri algısında kendilerini daha iyi algıladıkları göstermiştir" (Akt., Çam, 1997).

Eroğlu (2001), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinin sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyeleri ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleğin düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Katkat (2001), araştırmasında öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmiş olabileceği belirtilmiştir.

Aydın (1999), lise öğrencileri üzerinde denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma

sonucunda iç denetim odağına sahip bireyler ile dış denetim odağına sahip bireyler arasında problem çözme becerisi açısından önemli bir fark bulunamamıştır.

Ülger (2003), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme ölçeği toplam puan ortalamaları da cinsiyet değişkinine göre analiz edildiğinde kadınların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Basmacı (1998), tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunamamıştır. Annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrenim gördüğü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

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

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

Çakır (1993), yapmış olduğu araştırmada, 12–22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda, yaşlar ve ergenlik evrelerine göre oluşturulmuş yaş grupları arasında algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sosyo-kültürel düzey ve yaş değişkenlerinin algılanan sosyal desteği etkilediği de saptanmıştır. Yaş gruplarına göre sosyal desteğin en çok hangi kaynaktan algılandığı araştırılmış, 12–14 ve 18–22 yaşlarında en fazla desteğin aileden, 15–17 yaş grubunda diğer önemli kişilerden algılandığı görülmüştür.

İlkin (1994), ilkokula giden çocukların, kendilik algılarını ve algıladıkları sosyal desteği, incelemiştir. Araştırmada ayrıca genel kendilik değeri ile çeşitli alanlara ilişkin başarı algısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada, Harter’ın (1985) geliştirdiği Kendilik Algısı Profili; sosyal desteği incelemek için, yine Harter’ın geliştirdiği Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya üç ayrı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 9, 10 ve 11 yaşındaki 450 kız ve erkek öğrenci katılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, Cinsiyet, SED ve yaş değişkenleri hem Kendilik Algısı Profiline alt ölçeklerinden elde edilen puanlar, hem de Sosyal Destek Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde fark oluşturduğu saptanmıştır.

Torun (1995), yaptığı çalışmada, tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerinde bir inceleme yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 71 öğretmen, 57 satış elemanı, 41 trafik polisi ve 41 laborant oluşturmuştur. Bulgular, tükenmişliğin, aile yapısı ve sosyal destekle; aile yapısı ve sosyal desteğin de birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Güngör (1996), üniversite öğrencilerinin arkadaş ve aileleri ile ilişkilerini sosyal destek, yalnızlık ve doyum bağlamında incelemiştir. Araştırmaya katılan 206 öğrencinin

genel olarak sosyal destek algılarının yüksek, arkadaş ve aileleri ile olan ilişkilerinden memnun oldukları, yalnızlık düzeylerinin ise düşük olduğu bulunmuştur. Ele alınan değişkenler cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında kızların erkek öğrencilere oranla arkadaşlarından, erkeklerin ise ailelerinden daha çok sosyal destek algıladıkları görülmüştür.

Güngör (1996), üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sağlık ve sosyal uyumla olan ilişkilerini incelediği çalışmasında, sosyal destek ile fiziksel rahatsızlık arasında güçlü pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sosyal destek ile öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda sosyal desteğin gerek fiziksel sağlığı, gerekse uyumu üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Özen (1998), eşler arası çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleri, sosyal destek üzerindeki rolünü incelediği araştırmasında, çatışmasız anne, babaların çocuklarının daha fazla sosyal destek algıladıkları bulunmuştur. Kızlar erkeklere oranla daha fazla duygusal destek algılamaktadırlar. Çocukların ebeveyn, arkadaş ve çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi artarken, problem düzeyinde azalma bulunmuştur.

Güçray (1998), yaptığı çalışmada sosyo-demografik değişkenlerle, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile olan ilişkisini lise öğrencileri üzerinde incelemiştir. Bulgular karar verme stilleri ile sosyal destek, atılganlık ve alınan sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca uyumsuz karar verme stilleri olan ilgisizlik, kaçınma ve aşırı uyarılmışlık stilleri, sosyal destek ve atılganlık arasında negatif yönde, seçicilik stili ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

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

Bayram (1999), bir grup gençte ruhsal belirti ile sosyal destek ilişkisi konulu araştırmasında algılanan aile ve arkadaş desteğinin 18 yaş ve üzeri kişilerde en yüksek düzeyde iken 14 yaş ve daha küçük çocuklarda algılanan aile ve arkadaş desteğinin düşük

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik düzey ve aylık gelirin yükselmesine bağlı olarak algılanan aile ve arkadaş desteğinin arttığı gözlenmiştir. Başarı değişkenine göre yedi ve daha fazla zayıf olan deneklerin algıladıkları aile ve arkadaş desteği düşük iken, zayıf olmayan deneklerin algıladıkları aile ve arkadaş desteğinin en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Elbir (2000), lise birinci sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmasında algılanan arkadaş desteği, kızlarda daha yüksek bulunmuştur. Aylık gelir düzeyine göre aileden algılanan sosyal destek düzeyi artmaktadır. Karşı cinsten arkadaşı olanların daha fazla arkadaş desteği algıladıkları bulunmuştur.

Yılmaz (2000), anne-baba tutumları ile ergenlerin davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, lise öğrencilerinin anne-baba algısı arttıkça kendi davranış biçimlerinden daha çok hoşnut oldukları ortaya çıkmıştır. Erdeğer (2001), lise öğrencilerinin sosyal destek düzeylerini, yalnızlık düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelemiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri cinsiyet, akademik başarı durumları, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerin gelir durumları, ana-baba tutumları, arkadaşlık ilişkileri ve kardeşleriyle ilişkileri gibi bağımsız değişkenlere göre irdelenmiştir. Araştırmaya 375 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri üç veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal destek düzeyini belirlemek için “Algılanan Sosyal destek Ölçeği”; yalnızlık düzeyini belirlemek için “Ucla Yalnızlık Ölçeği”; diğer bağımsız değişkenler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve ailelerinin gelir durumuna göre değişmediği bulunmuştur. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve kız öğrencilerin sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarı durumlarını iyi olarak algılayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalaması, akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akademik başarı durumlarını orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Otoriter ve koruyucu tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek puanlarının ortalamaları arasında fark görülmezken, demokratik tutuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin sosyal destek puanlarının ortalaması, otoriter ve koruyucu ailelerden gelen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkilerinden memnun olanların ASDÖ puanlarının ortalaması arkadaşlık ilişkilerinden kısmen memnun olan ya da hiç memnun olamayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Kardeşleriyle ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalaması, kardeşleriyle ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kardeşleriyle ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerle memnun olamayan öğrencilerin ASDÖ puanlarının ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Baştürk (2002), ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde sosyal desteğin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla arkadaşlık ve aile desteği algıladıkları bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ve çalışıp çalışmamanın durumu öğrencilerin algıladıkları arkadaş desteğini etkilemezken aile desteği algılarını yükselttiği bulunmuştur.

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

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Brems ve Johnson (1988), “Problem çözme değerlendirmeleri ve başa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık ettiğini ortaya koymuştur”(Akt., Ferah, 2000).

Graham ve Davey (1994), Kaygı, sosyal problem çözme yetenekleri ve sosyal problem çözme güvenini inceledikleri araştırmasında, problem çözme sürecinde, kaygının derecesi, hem zayıf problem çözme güveniyle hem de zayıf algı kontrolüyle önemli derecede ilgili bulurlarken, kaygının derecesi ile problem çözme kabiliyeti arasında ilişki bulamamışlardır (Akt., Arslan, 2001).

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

Jerath, Hasijai Malholta (1993), “Üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, zekâ düzeyi, içe dönük kişilik tipi ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyine etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada dışa dönük olanların içe dönük olanlara göre, kızların erkeklere göre, orta seviyede zekâ düzeyine sahip olanların ortalamasının üstündeki ve yüksek seviyede zekâyâ sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını bulmuşlardır” (Akt., Arslan: 2001).

Nezu (1985), etkili problem çözücüler ile kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlar arasındaki farklı psikolojik sıkıntıları araştırmıştır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

a)Öğrenciler kendilerini birbirlerine göre değişik algılamışlardır.

b)Problem çözme becerilerinde farklılıklar vardır.

c)Psikolojik durumlarında, sıkıntı durumlarında ve hislerinde farklılıklar vardır.

d)Kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerde daha az depresyon daha az durumluluk ve sürekli kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özellikler görülmüştür.

e)Etkisiz problem çözücülerde ise etkili problem çözenlerin tersi özellikler görülmüştür.

f)Etkili problem çözenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha başarılı olarak çözümledikleri için etkisiz problem çözenlere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahip oldukları bulunmuştur.

g)Başarılı problem çözebilme yeteneğine sahip olanların çevrelerinde çok fazla kişisel kontrole sahip oldukları bulunmuştur.

h)Eğer kişilerin problem çözme becerilerinde farklılıklar var ise psikolojik üzüntülerinde de farklılıklar olduğu ileri sürülmektedir.

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

D’Zurilla ve Sheedy (1991), Kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Combie ve Gold (1987), çocuklarda büyüklerin söylediklerine uyma derecelerinin yüksek ve düşük olmasının, onların problem çözme yeteneğini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri yüksek olan çocukların problem çözme yeteneklerinin, büyüklerin söylediklerine uyma dereceleri düşük olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle problem çözme davranışını etkileyen etmenlerden birisinin de çocukların kabul düzeylerinin olduğunu söyleyebiliriz. Çocuğun büyüklerin söylediklerine boyun eğmesi onu araştırmacılıktan uzaklaştırmakta ve hep hazıra yöneltmektedir. “Aç insana balık vermeyip, balığı nasıl tutması gerekeceğini öğretmeliyiz” diyen Çin atasözünde olduğu gibi, çocuğun karşılaştığı her problemi çözmek yerine, onun problemini kendi başına çözmeye yardımcı olunmalıdır. Çocuğun araştırmaya yöneltilmesi, karşılaştığı problemi kendi başına çözmeye yardımcı olabilir.

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), Genç yetişkin, orta yaş ve yaşlı gruplarının sosyal problem çözme algısının karşılaştırıldığı çalışmada da probleme olumlu yaklaşma ve akılcı problem çözme boyutlarında genç yetişkin ve orta yaş gruplarının lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Probleme olumsuz yaklaşma, içtepisel dikkatsiz ve kaçınmacı problem çözme boyutlarında ise yaşlı gruptakiler diğer gruplardakilerden daha yüksek puanlar almışlardır.

Phillips, Paziienza ve Fenin (1984), Problem çözüme konusunda bireysel farklılıkların önemini vurgulamıştır. İki yüz üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, kendilerini problem çözme konusunda “başarılı” olarak algılayan öğrencilerin, problemler karşısında kaçınma yerine yaklaşımçı bir tarz takındıkları, kişisel kontrol duygusu yaşadıkları ve problem çözme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir. Bu grup, kendilerini “başarısız” olarak algılayan gruptan, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Heppner, Hibbel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz, 1982). Benzer bir çalışma 1984 yılında bireylerin karar verme stilleri ile ilgili olarak yapılmıştır. İkiyüz kırkçü üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmaya göre, kişinin rasyonel karar verme stiline olan inancı, problemler duruma karşı olan yaklaşma ya da uzaklaşma davranışını etkilemektedir. Rasyonel olarak karar verebileceğine inanan bireyler probleme yaklaşma davranışı göstermektedirler.

Harter (1985), “ Çocuklar ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği’ni” Cooley’nin görüşlerini değerlendirmek için kullanmıştır. Araştırmacı, Cooley’nin kişi için önemli olan insanlara ait düşüncelerinin o insan tarafından algılanması sonucunda oluştuğu görüşünü temel almıştır. Araştırmanın amacı çocuklar için önemli olan dört kaynak açısından algılanan olumlu saygının kendilik değerini belirlemedeki rolünün ne olduğunu incelemektir. Bu dört kaynak ise ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaştır. Harter 8 yaşından 15 yaşına kadar çeşitli yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Çeşitli yaş gruplarında algılanan sosyo-duygusal destekle kendilik değeri arasındaki ilişki .50 ile .56 arasında bulunmuştur. Eğer kişi onun için önemli olan kişilerin ona saygı duyduğunu, değer verdiğini algılıyorsa kendilik değeri de yükselmektedir.

Mosselam ve arkadaşları (1990, Akt. Baştürk, 2002) tarafından okul başarısı ile anne, baba iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. 92 ergenin oluşturduğu sosyoekonomik düzeyi farklı iki ayrı grup ele alınmıştır. Aile içi iletişimin iyi olduğu ve ergen açısından çok işlevli olan dengeli aileler, ergen için başarıyı destekleyici olumlu bir faktör oluşturmaktadır. Buna karşılık dengesiz ilişkilerin olduğu ailelerde ergen yeterli duygusal destek ve güven duygusundan yoksun olduğu için bu durum ergenin başarısı için olumsuz bir faktör oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ergenin okul başarısının düşmesiyle aile ilişkilerindeki bozulma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Windle (1991), yaptığı araştırmada, 975 ergende karakter, algılanan aile ve arkadaş desteği, depresif belirtiler ve suçluluk etkinliklerinin karşılıklı ilişkisini incelemiştir. Bulgularda depresif belirtiler ile suçluluk ve düşük aile ve arkadaş desteği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ailenin duygusal desteği azaldıkça depresyon ve suçluluk davranışı gösterme olasılığı artmıştır.

Greenbergn (1993, Akt. Judge, 1998) akademik başarı ve sosyal destek arasındaki ilişkiye dönük yaptığı araştırmasında sınıf değişikliği yaşayan, sınıf öğretmeni ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilerin başarı grafiklerinde önemli bir düşüş olduğunu gözlemiştir.

Hoverton ve arkadaşları (1994), “problemlili zenci ergen erkeklerde benlik saygısı ve başarı” adlı araştırmalarında; öğretmenleri tarafından problemlili oldukları belirlenmiş zenci erkeklerde benlik saygısı ve akademik başarıyı araştırmışlardır. Kırsal alanlarda yaşayan yaşları 11–16 arasında değişen 42 lise öğrencisine Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Standford Başarı Testleri uygulanmıştır. Benlik saygısı ve başarı test bataryasının bölümleri ve fen, matematik alt testleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı seviyesi, ayrıca genel not ortalaması, sosyal çalışmalar ve İngilizce derslerinden alınan notlar ile ilişkili bulunmuştur. Benlik Saygısı Ölçeği alt ölçekleri arasında ve akademik kapsam alanları arasında da ilişki bulunmaktadır. Levitt ve arkadaşları (1994), “çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde sosyal destek ve başarı” ilişkisini incelediği araştırmasında, üç farklı sınıf seviyesinde etnik bakımdan karma okula devam eden öğrencilerde sosyal destek ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. 120 Afrika kökenli Amerikalı, 101 Avrupa kökenli Amerikalı ve 112 İspanyol kökenli Amerikalı öğrenciler ile kişisel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sosyal destek, yaşam stresi, yalnızlık ve akademik benlik kavramları değerlendirme sonuçlarına dâhil edilmiştir. Akademik başarı şu şekillerden oluşmaktadır. Sınavlardan elde edilen notlar, Standford Test Başarı Sonuçları ve öğretmenlerin değerlendirmesi. Sınıf seviyeleri ile değiştirilen özel etkiler dışında kendini değerlendirme yoluyla sosyal destek ile başarı arasındaki hem doğrudan hem de dolaylı ilişki bulunmuştur.

Levitt ve arkadaşları (1994), sosyal desteğin öğrencilerin başarılarını artırmada ya da engellemedeki etkisini bulmaya yönelik yaptıkları çalışmaların da sosyal destek üyelerinden elde edilen desteğin başarıyı doğrudan etkilemediği, ancak destek

kaynaklarının tutumu ile etkileşim içinde olduğunu bulmuşlardır. Sosyal destek üyelerinden sağlanan güçlü destek ve olumlu tutum bütünlüğünün okul başarısında itici güç olduğunu vurgulamışlardır.

Wenz ve arkadaşları (1997), “ortaokuldaki ergenlerin stresi, sosyal desteği ve uyumu” adlı araştırmasında; okul kaygısı, sosyal destek ve uyum değişkenlerini ele almıştır. Bu araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 482 öğrenci katılmıştır. Farklı seviyelerdeki stres ve sosyal desteğin öğrencilerin benlik saygısı, depresyon duygusu ve okuldan hoşnutluk ilişkilerinin analizi için çoklu regresyon kullanılmıştır. Ergenin çeşitli kişisel özellikleri de değerlendirmeye katılmıştır. Sonuçlara göre yüksek akademik stres ve aileden gelen düşük seviyeli duygusal desteğin, düşük akademik benlik saygısıyla ilişkili olduğu; yüksek akran stres seviyesi ve akranlardan düşük seviyeli desteğin, düşük seviyeli sosyal benlik saygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aile dışındaki kişilerden gelen problem çözme desteği ergenin okula bağlılık seviyesi üzerindeki öğretmenin ve kuralların etkilerini değiştirebilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme puanlarının (Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Akılcı Problem Çözme, İçtepisel-Dikkatsiz Yaklaşım, Kaçingınan Yaklaşım, Toplam Sosyal Problem Çözme) cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2007–2008 öğretim yılında, Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleme merkez ilçelere bağlı liselerde öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Yapılan tesadüfî küme örnekleme yöntemi sonucunda örnekleme alınan okullar şunlardır: Abdullah Mürşide Özünenek Anadolu Lisesi, Fatih Lisesi, Keçiören Endüstri Meslek Lisesi ve Aktepe Lisesi. Araştırma örnekleme belirtilen liselerin her sınıf düzeyinden bir şube tesadüfî olarak belirlenmiştir. Araştırma örnekleme giren öğrencilerin 292'isi kız 229'u erkek olmak üzere toplam 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulan öğrencilerin yaşları 16-18 ($\bar{X} = 16.09$, $S_s = .87$) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sosyal problem çözme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla “Sosyal Problem Çözme Envanteri-R” ve algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla “Algılanan Sosyal Destek Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin özlük

nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için de kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın diğer değişkenleri (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) ile ilgili veriler ölçekler üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

A) Sosyal Problem Çözme Envanteri

Bu araştırmada D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilen ve Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Dora (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sosyal Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Sosyal Problem Çözme Envanteri’nin (SPÇ)’nin orijinal formu 52 madde, 5 alt ölçekten (Probleme Olumlu Yönelme, Probleme olumsuz yönelme, Akılcı Problem Çözme, İçtepisel-Dikkatsiz Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım) oluşmaktadır. Sosyal Problem çözme envanterinden alınan yüksek puan daha yapıcı, daha etkili problem çözmeyi, buna karşın alınan düşük puan ise sosyal problem çözme becerisinin, etkisiz olduğunun ifade etmektedir. Sosyal Problem envanteri 13 yaş ve üzeri bireylere uygun olarak geliştirilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Envanteri-R’nin geçerliği farklı yöntemlerle değerlendirilmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares). İlk olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak envanterin yapısal geçerliği incelenmiştir. İkinci olarak sosyal problem çözme envanterinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme arasında probleme olumsuz yönelim alt ölçeği ile içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Üçüncü olarak benzer ölçüt geçerliliği sağlamak amacıyla Heppner ve Petersen’nin problem çözme envanteri kullanılmış iki ölçek arasında orta ve ortanın üzerinde (0.33 ile 0.75 arası) korelasyon katsayıları bulunmuştur. Sosyal Problem Çözme Envanterinin yordayıcı geçerliliğini değerlendirmek için envanterin ölçekleri ile psikolojik sağlık ve sosyal yeterliği ölçen envanterler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme alt ölçekleri ile benlik saygısı, yaşam doyumu, farklı bakış, sosyal uyum, kişilerarası yeterlik, sosyal beceriler arasındaki pozitif yönlü,

probleme olumsuz yönelim, içtepsel-dikkatsiz ve kaçınan yaklaşım alt ölçekleri ile arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliliğinde ise sosyal problem çözme süreci ile ilişkisi olmayan ya da çok az ilişkisi olduğuna inanılan yapılarla envanterin ilişkisi incelenmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

Sosyal problem çözme envanterinin güvenilirlik katsayıları, birbirinden bağımsız iki grup üniversite öğrencileri, 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 grubunda için .68 ile .91 arasında bulunmuştur (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

Ölçeğin Türkçeye geçerlik güvenilirlik 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 formlar İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümündeki 10 öğrenciye uygulanmış envanterden alınan puanları arasında korelasyon katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları 689 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmalarında için ilk olarak ölçeğin orijinal ve Türkçe formunun faktör yapılarını karşılaştırmak için 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 Yönelim ile Akılcı Problem Çözme) ile .15 (Probleme Olumlu Yönelim ile İçtepsel Dikkatsiz Yaklaşım) arasında bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği Problem Çözme Envanterinin ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları -.44 ile .59 arasında bulunmuştur (Dora, 2003).

Ölçeğin lise öğrencilerine yönelik uyarlama çalışmaları, ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarına (Dora, 2003) dayalı olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek beş alt ölçekten oluştuğu için ölçeğin tümüne ve her bir alt boyutta Cronbach α katsayısı, madde bazında ise madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .81 probleme olumlu yönelim alt ölçeği için Cronbach α katsayısı

.61, probleme olumsuz yönelim alt ölçeği için .83, akılcı problem çözme alt ölçeği için .91, içtepiksel-dikkatsiz yaklaşım için, .62, kaçınan yaklaşım alt ölçeği için .76 olarak bulunmuştur.

B) Algılanan Sosyal Destek Envanteri (ASDE)

Ülkemiz koşullarında geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Envanteri (ASDE), bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmeninden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1995 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan ASDE'de istatistiksel yollarla sınanmış, beş alt ölçek için ortak olan 26 durum cümlesi bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeği cevaplandırın birey ölçeğin "ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim" üç alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır. Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç uygun değil = 1, Kısmen uygun = 2, Oldukça uygun = 3). Ölçek maddelerinin 47' si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutuna ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir (Yıldırım, 2004).

ASDE-R'nin Güvenirliği

ASDE-R'nin güvenirligi iki yola bulunmuştur. Birincisi, tüm ASDE-R'nin ve AİD, ARD, ÖĞD alt ölçeklerinin Alpha güvenirlilik katsayısı bulunmuştur. İkincisi, ölçeklerin güvenirlilikleri dört hafta ara ile 218 öğrenci üzerinde test tekrar test (rxx) yöntemiyle incelenmiştir. ASDE-R'nin tümü için Alpha=.93, rxx=.91; AİD için Alpha0.94, rxx=.89; ARD için Alpha=.91, rxx=.85; ÖĞD için Alpha=.93, rxx=.86 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlilik katsayıları ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir (Yıldırım, 2004). 50 madde ve 3 temel alt boyuttan oluşan ölçeğin 639 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları, aile alt boyutunda .88; öğretmenler alt boyutunda .93 ve arkadaşlar alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmıştır (Yıldırım, 2004).

ASDE-R'nin Geçerliği

Tüm ASDE-R'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. ASDE-R'de toplam 50 madde bulunmaktadır. Tüm ASDE-R'ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise .389 ile .695 arasında değiştii görülmüştür. Tüm ASDE-R'de öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör saptanmış, bu faktörler alt ölçekler düzeyinde incelenmiş ve isimler verilmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın %25,199'unu açıkladığı; açıklanan toplam varyansın %56,492 olduğu ve maddelerin faktör yüklerini birinci faktörde .360 ile .681 arasında değiştii izlenmiştir. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler ve gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde, tüm ASDE-R'nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2004).

ASDE-R'nin AİD alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .935 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .350 ile .641 arasında değiştii görülmüştür. ASDE-R'nin ARD alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .940 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .354 ile .614 arasında değiştii görülmüştür. ASDE-R'nin ÖĞD alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD'ye ilişkin KMO katsayısı .950 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise .402 ile .653 arasında değiştii görülmüştür (Yıldırım, 2004).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem grubundaki okul ve sınıflara ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatlerde "Sosyal Problem Çözme Envanteri" ve "Algılanan Sosyal Destek Envanteri" birlikte uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için bilgi formu kullanılmıştır, gerekli bilgiler ölçekler üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili

yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bir bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

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, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre kodlanarak girilmiştir. Kodlama işleminden sonra verilerin analizi için SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır.

Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Akılcı Problem Çözme, İçtepisel-dikkatsiz Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmıştır. Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre sosyal problem çözmenin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, farklılaşma çıkan durumlarda kaynağın belirlenmesi amacıyla ileri analiz olarak tukey testi kullanılmıştır.

Algılanan sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sosyal problem çözme puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş sonuçlar alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 1:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
Probleme Olumlu Yönelim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	11,09	2,873	-1,072	0.294
Erkek	229	11,34	2,406		P>0.05
					Önemsiz

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin probleme olumlu yaklaşım puan ortalamaları 11.09 erkek öğrencilerin ise 11.34 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 1.072 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin probleme olumlu yönelim puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Tablo 2:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
Probleme Olumsuz Yönelim Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	28,58	7,658	6.043	0,001
Erkek	229	24,73	6,627		P<0.05 Önemli

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları 28.58 erkek öğrencilerin ise 24.73 olarak bulunmuştur. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 6.043 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
Akılcı Problem Çözme Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	76,11	13,725	5.758	0,001
Erkek	229	69,49	12,463		P<0.05 Önemli

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin akılcı problem çözme toplam puan ortalamaları 76.11 erkek öğrencilerin ise 69.49 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 5.758 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin akılcı problem çözme toplam puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
Kaçınan Yaklaşım Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	11,18	4,371	-4.918	0,000
Erkek	229	13,26	5,083		P<0.05 Önemli

Tablo 5 incelendiğinde kız öğrencilerin kaçınan yaklaşım puan ortalamaları 11.18 erkek öğrencilerin ise 13.26 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 4.918 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin problemi kaçınan puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 5:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
İçtepesel -Dikkatsiz Yaklaşım Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	12,15	3,591	-5.568	0,001
Erkek	229	13,93	3,558		P<0.05 Önemli

Tablo 4 incelendiğinde kız öğrencilerin içtepesel dikkatsiz yaklaşım ortalamaları 12.15 erkek öğrencilerin ise 13.93 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 5.568 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin içtepesel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 6:
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin
Sosyal Problem Çözme Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız	292	43,9792	2,81092	2.808	0,005
Erkek	229	43,3433	2,35462		P<0.05
					Önemsiz

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrencilerin toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları 43.97 erkek öğrencilerin ise 43.34 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış elde edilen 2.808 t değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin sosyal problem çözme puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 7:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Probleme Olumlu Yönelim Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	11,31	2,545
Ortaokul	76	10,34	2,730
Lise mezunu	128	11,06	2,894
Üniversite mezunu	48	12,33	2,563

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin probleme olumlu yönelim puan ortalamaları anne eğitim durumu ilkökul olanlarda 11.31; ortaokul mezunu olanlarda 10.34, lise mezunu olanlarda 11.06; üniversite mezunu olanlarda 12.33 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	123,392	3	41,131	5.799	,001
Gruplar İçinde	3667,041	517	7,093		
Toplam	3790,434	520			

Tablo 8 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre probleme olumlu yaklaşım puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 5.799 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumlu Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) aed	(J) aed	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P-Değeri
İlkokul	Ortaokul	,970*	,346	,027
	Lise	,250	,286	,819
	Üniversite	-1,021	,417	,070
Ortaokul	Lise	-,720	,386	,243
	Üniversite	-1,991*	,491	,000
Lise	Üniversite	-1,271*	,451	,026

Tablo 9 incelendiğinde anne eğitim durumu ilkökul olanların probleme olumlu yönelim puan ortalamaları anne eğitim durumu ortaokul olanlardan, anne eğitim durumu üniversite olanlar anne eğitim durumu ortaokul ve lise olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 10:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Probleme Olumsuz Yönelim Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	27,35	7,403
Ortaokul	76	29,08	7,076
Lise mezunu	128	26,48	8,462
Üniversite mezunu	48	24,67	6,805

Tablo 10 incelendiğinde lise öğrencilerinin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları, anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 15.41; ortaokul mezunu olanlarda 27.35, lise mezunu olanlarda 26.48; üniversite mezunu olanlarda 24.67 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumsuz Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	645,762	3	215,254	3,745	,011 P<0.05 Önemli
Gruplar İçinde	29713,009	517	57,472		
Toplam	30358,772	520			

Tablo 11 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre probleme olumsuz yönelim puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 3.745 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) aed	(J) aed	Ortalamlar arası Fark	Std. Hata	P-Değeri
İlkokul	Ortaokul	-1,733	,985	,294
	Lise	,861	,814	,715
	Üniversite	2,679	1,188	,110
Ortaokul	Lise	2,595	1,098	,086
	Üniversite	4,412*	1,398	,009
Lise	Üniversite	1,818	1,283	,489

Tablo 12 incelendiğinde anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 13:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	73,87	13,920
Ortaokul	76	75,07	10,385
Lise mezunu	128	72,07	14,052
Üniversite mezunu	48	79,88	14,453

Tablo 13 incelendiğinde lise öğrencilerinin akılcı problem çözme alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 73.87; ortaokul mezunu olanlarda 75.07, lise mezunu olanlarda 72.07; üniversite mezunu olanlarda 79.88 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 14:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	2212,246	3	737,415	4,017	,008 P<0.05 Önemli
Gruplar İçinde	94915,470	517	183,589		
Toplam	97127,716	520			

Tablo 13 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin akılcı problem çözme alt ölçek puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş elde edilen 4.017 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) aed	(J) aed	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P- Değeri
İlkokul	Ortakokul	-1,200	1,760	,904
	Lise	1,796	1,455	,605
	Üniversite	-6,009*	2,123	,025
Ortaokul	Lise	2,995	1,962	,422
	Üniversite	-4,809	2,498	,219
Lise	Üniversite	-7,805*	2,293	,004

Tablo 15 incelendiğinde anne eğitim durumu üniversite mezunu olan öğrencilerin akılcı problem çözme alt ölçek puan ortalamaları anne eğitim durumu ilkökul ve lise mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 16:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Kaçınan Yaklaşım Alt ölçeği Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	11,49	4,253
Ortaokul	76	11,11	3,244
Lise mezunu	128	12,53	5,716
Üniversite mezunu	48	10,96	4,515

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerinin kaçınan yaklaşım puan ortalamaları, anne eğitim durumu ilkokul olanlarda 11.49; ortaokul mezunu olanlarda 11.11; lise mezunu olanlarda 12.53; üniversite mezunu olanlarda 10.96 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Kaçınan Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	152,007	3	50,669	2.438	,063 P>0.05 Önemişj
Gruplar İçinde	10744,154	517	20,782		
Toplam	10896,161	520			

Tablo 16 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım alt ölçeği puan ortalamalarına ilişkin elde edilen 2.438 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç anne eğitim durumuna göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 18:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım Alt ölçeği Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	13,01	3,684
Ortaokul	76	12,63	2,911
Lise mezunu	128	12,49	4,467
Üniversite mezunu	48	12,83	3,211

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları, anne eğitim durumu ilkokul 13.01, anne eğitim durumu ortaokul olanlarda 12.63; lise mezunu olanlarda 12.49; üniversite mezunu olanlarda 12.83 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	25,467	3	8,489	.602	.614 P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	7291,339	517	14,103		
Toplam	7316,806	520			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım alt ölçeği puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen .602 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	269	43,8314	2,50571
Ortaokul	76	43,5454	2,22556
Lise mezunu	128	43,6379	3,17075
Üniversite mezunu	48	44,8799	2,66762

Tablo 21’de anne eğitim durumu ilkökul mezunu öğrencilerin toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları 43.83, ortaokul mezunu olanların 43.54, lise mezunu olanların 43.63, üniversite mezunu olanların 44.87 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	63,747	3	21,249	2.997	,030 P<0.05 Önemli
Gruplar İçinde	3665,418	517	7,090		
Toplam	3729,165	520			

Tablo 21 ‘de anne eğitim durumuna göre toplam sosyal problem çözme puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 2.997 F değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22:
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Toplam Sosyal Problem Çözme Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) aed	(J) aed	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P-Değeri
İlkokul	Ortakokul	,28596	,34589	,842
	Lise	,19346	,28591	,906
	Üniversite	-1,04851	,41720	,059
Ortaokul	Lise	-,09250	,38558	,995
	Üniversite	-1,33447*	,49091	,034
Lise	Üniversite	-1,24197*	,45066	,031

Tablo 22 incelendiğinde anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin toplam sosyal problem çözme puan ortalamalarının anne eğitim durumu ortaokul ve lise olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiştir.

3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 23:
Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Probleme Olumlu Yönelim Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul mezunu	118	11,84	2,257
Ortaokul mezunu	109	10,43	2,926
Lise mezunu	179	11,17	2,888
Üniversite mezunu	115	11,34	2,424

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin probleme olumlu yönelim puan ortalamaları baba eğitim durumu ilkökul olanlarda 11.84; ortaokul mezunu olanlarda 10.43, lise mezunu olanlarda 11.17; üniversite mezunu olanlarda 11.34 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 24:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Öğrencilerinin Probleme Olumlu Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	115,013	3	38,338	5.393	,001
Gruplar İçinde	3675,421	517	7,109		P<.05 önemli
Toplam	3790,434	520			

Tablo 24 incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine göre probleme olumlu yaklaşım puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen 5.393 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumlu Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) bed	(J) bed	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P-Değeri
İlkokul	Ortaokul	1,408*	,354	,000
	Lise	,671	,316	,147
	Üniversite	,500	,349	,481
Ortaokul	Lise	-,736	,324	,106
	Üniversite	-,908	,356	,054
Lise	Üniversite	-,172	,319	,950

Tablo 9 incelendiğinde anne eğitim durumu ilkökul olanların probleme olumlu yönelim puan ortalamaları baba eğitim durumu ortaokul olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 26:
Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Probleme Olumsuz Yönelim Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	118	25,80	7,510
Ortaokul	109	29,70	7,499
Lise mezunu	179	26,91	7,389
Üniversite mezunu	115	26,46	7,825

Tablo 10 incelendiğinde lise öğrencilerinin probleme olumsuz yönelim puan ortalamaları, baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 25.80; ortaokul mezunu olanlarda 29.70, lise mezunu olanlarda 26.91; üniversite mezunu olanlarda 26.46 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumsuz Yaklaşım Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Gruplar Arasında	988,684	3	329,561	5.801	,001 P<0.05 Önemli
Gruplar İçinde	29370,087	517	56,809		
Toplam	30358,772	520			

Tablo 27 incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine göre probleme olumsuz yönelim puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 5.801 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla tukey testi yapılmış sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Probleme Olumsuz Yaklaşım Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

(I) bed	(J)bed	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P-Değeri
İlkokul	Ortakokul	-3,901 *	1,001	,001
	Lise	-1,108	,894	,602
	Üniversite	-,664	,988	,907
Ortaokul	Lise	2,792 *	,916	,013
	Üniversite	3,236 *	1,008	,008
Lise	Üniversite	,444	,901	,961

Tablo 28 incelendiğinde baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin puan ortalamaları baba eğitim durumu ilkokul, lise ve üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 29:
Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	118	75,64	14,120
Ortaokul	109	71,91	13,413
Lise mezunu	179	75,51	12,420
Üniversite mezunu	115	72,65	14,961

Tablo 13 incelendiğinde lise öğrencilerinin akılcı problem çözme alt ölçek puan ortalamaları baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 75.64; ortaokul mezunu olanlarda 71.91, lise mezunu olanlarda 75.51; üniversite mezunu olanlarda 72.65 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 30'te verilmiştir.

Tablo 30:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Akılcı Problem Çözme Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	1396,478	3	465,493	2.514	,054 P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	95731,237	517	185,167		
Toplam	97127,716	520			

Tablo 30 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin akılcı problem çözme alt ölçek puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş elde edilen 2.514 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 31:
Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre
Kaçıngan Yaklaşım Alt ölçeği Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	118	11,21	4,356
Ortaokul	109	12,10	4,950
Lise mezunu	179	11,44	4,559
Üniversite mezunu	115	11,95	4,460

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerinin kaçıngan yaklaşım puan ortalamaları, baba eğitim durumu ilkokul olanlarda 11.21; ortaokul mezunu olanlarda 12.10; lise mezunu olanlarda 11.44; üniversite mezunu olanlarda 11.95 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Kaçınan Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	62,747	3	20,916	.998	,393 P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	10833,414	517	20,954		
Toplam	10896,161	520			

Tablo 32 İncelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım alt ölçeği puan ortalamalarına ilişkin elde edilen .998 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç baba eğitim durumuna göre öğrencilerin kaçınan yaklaşım puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 33:
Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre
İçtepesel Dikkatsiz Yaklaşım Alt Ölçeği Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	118	12,81	4,360
Ortaokul	109	12,87	3,086
Lise mezunu	179	12,63	3,710
Üniversite mezunu	115	13,03	3,750

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerinin içtepesel dikkatsiz yaklaşım puan ortalamaları, baba eğitim durumu ilkokul 12.81, anne eğitim durumu ortaokul olanlarda 12.87; lise mezunu olanlarda 12.63; üniversite mezunu olanlarda 13.03 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin İçtepesel Dikkatsiz Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	11,501	3	3,834	.271	.846 P>0.05 Önemsiz
Gruplar İçinde	7305,305	517	14,130		
Toplam	7316,806	520			

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerinin içtepesel yaklaşım alt ölçeği puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen .271 F değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 35
Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin n, \bar{X} ve Ss Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
İlkokul	118	44,3451	2,48100
Ortaokul	109	43,1083	2,63458
Lise mezunu	179	43,9929	2,80868
Üniversite mezunu	115	43,7714	2,58535

Tablo 35’de baba eğitim durumu ilkökul mezunu öğrencilerin toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları 44.34, ortaokul mezunu olanların 43.10, lise mezunu olanların 43.99, üniversite mezunu olanların 43.77 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş sonuçlar tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36:
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerinin
Toplam Sosyal Problem Çözme Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	18,338	3	6,113	.972	,406 P>0.05 Önemli
Gruplar İçinde	2747,218	437	6,287		
Toplam	2765,556	440			

Tablo 36 'da baba eğitim durumuna göre toplam sosyal problem çözme puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen .972 F değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 37: Lise Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme ve Algılanan Sosyal Destek
Arasındaki ilişki

		POY	POSY	APC	KY	IDY	SPÇT
Aile desteği	r	,142**	-,157**	,294**	-,197**	-,207**	,293**
	N	521	521	521	521	521	521
Arkadaş	r	,117**	-,009	,209**	-,159**	-,212**	,209**
	N	521	521	521	521	521	521
Öğretmen	r	,274**	-,177**	,360**	-,300**	-,193**	,391**
	N	521	521	521	521	521	521

** p< 0.01

Tablo 37 incelendiğinde lise öğrencilerinin algılanan aile destekleri ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan aile desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepsel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Lise öğrencilerin algılanan arkadaş desteği ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan arkadaş desteği ile kaçınan ve içtepsel dikkatsiz yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (p<.05).

Lise öğrencilerinin algılanan öğretmen desteği ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan öğretmen desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırma örneklemini oluşturan Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ve Sosyal Problem Çözme (Probleme Olumlu Yaklaşım, Probleme Olumsuz Yaklaşım, Akılcı Problem Çözme, İçtepesel-Dikkatsiz Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım ve Toplam Sosyal Problem Çözme) alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

1. Sosyal Problem Çözmenin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırma bulgularına göre, Probleme Olumsuz Yaklaşım (POY), Akılcı Problem Çözme (APÇ), İçtepesel-Dikkatsiz Yaklaşım (İDY), Kaçınan Yaklaşımın (KY) ve Toplam Sosyal Problem Çözmenin (TSPÇ) cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Probleme olumlu yönelimin ise cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sosyal Problem Çözmenin **Probleme Olumsuz Yaklaşım (POSY)** alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kız öğrencilerin problemle karşılaştıklarında daha olumsuz duygulanım içinde olduklarını ve problemi tehdit olarak algılama eğiliminde olduklarının göstermektedir.

Dora (2003), D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D’Zurilla (2000), Çam ve Tümkaya (2006), Hamarta (2007) Jerath, Hasus Malhotra (1993, Akt. Düzakın, 2004)’nın yaptıkları araştırmalarda, problem çözme durumunda kalan kızların erkeklere oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları yönündeki bulgu ile de desteklenmektedir.

Bayanların sosyalleşmesi ve sosyal ilişkiler açısından yaşantıları dikkate alınırca erkeklere göre daha çok ilişki yönelimli ve yaşadıkları sorunlara daha çok olumsuz yaklaşma eğiliminde oldukları görülmektedir. Kızlar 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, 2001).

Bu araştırmada, kız ya da erkek olmak öğrencilerin sosyal problem çözme etkileyen önemli bir değişken olarak belirlenmiştir.

Sosyal Problem Çözme **Akılcı Problem Çözme (APÇ)** alt ölçeğinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç kızların erkeklere oranla daha etkili, açık ve mantıklı problem çözdükleri şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu sonuçla ilgili olarak;

Düzakın'ın (2004) kız öğrencilerin problem çözme becerisini algılama düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuyla da desteklenmektedir. Rubin ve Krasnor (1983) yaptıkları araştırmada, kız çocukların sosyal problem çözme esnasında erkek çocuklarına oranla daha çok psikososyal yöntemler kullandıkları saptanmıştır. Gold ve Crombie (1989)'da yaptıkları araştırma sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklara göre problem çözme yeteneklerini ölçen testte daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Dinçer (1995)'de kız çocuklarının anne ile ilgili problem durumundaki çözüm sayılarının erkek çocuklarının çözüm sayılarına göre daha önemli olduğu bulunmuştur. Farklılık incelendiğinde ise sonuçların kız çocukların lehine olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin erkeklere oranla anne ve babalarını kendilerine daha yakın ve sıcak algılayan, anneleri ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri daha kolay çözümlenebildikleri bulunmuştur. Benzer şekilde kızların okulla ilgili konularda erkeklere oranla anne - babalarıyla ilişkilerinde daha az çatışma yaşadıkları belirlenmiştir. Toplumumuzda kızların geleneksel olarak bayan rollerine uygun olarak yetiştirilmesi, kızlarda ağırbaşlılık ve uysallığın takdir edilmesi, ergenlik döneminde kızların anne - babaları ile olan ilişkilerini daha olumlu algılamasına neden olabilir. Buna karşın geleneksel erkek rollerine uygun olarak erkek çocuklarda bağımsız ve özerk davranışlarını desteklenmesi, erkeklerin ergenlik döneminde ana-babaları ile olan ilişkilerinde daha fazla

çatışma yaşamalarına ve buna bağlı olarak ana-babalarını kızlara oranla daha olumsuz ve uzak algılamalarına yol açabilir.

Kız öğrenciler anneleri ile ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri daha kolay konuşup çözümlenebilirken, erkeklerin bu konuda zorlandığı görülmüştür. Kültürümüzde geleneksel olarak kızlar, özellikle anneleri ile sorunlarını daha kolay konuşup paylaşırlarken, erkeklerin sorunlarını konuşması duygusallık ve zayıflık olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle erkek öğrencilerin, anneleri ile ilişkilerinde problemlerini konuşmada ve çözüm yolları bulmada güçlük yaşadıkları düşünülmektedir.

Dora (2004), D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D’Zurilla (2000)’in cinsiyet değişkinine göre akılcı problem çözmede fark olmadığına ilişkin sonuçlarla ise çelişmektedir. Sosyal Problem Çözme **İçtepsel-Dikkatsiz Yaklaşım (İDY) ve Kaçınan Yaklaşım (KY)** alt ölçeklerinde erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kaçınan yaklaşım açısından; Dora (2004), Hamarta (2008), D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), içtepsel dikkatsiz yaklaşım açısından da Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D’Zurilla (2000)’in bulgularıyla desteklenmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla ilişkili olarak Arslan (2001)’in aceleci yaklaşım boyutu açısından bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduğu yönündeki bulgusu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

2. Anne Eğitim Durumu ve Sosyal Problem Çözme

Araştırma bulguları, probleme olumsuz yaklaşımın anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ilkököl olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım puanları annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, ayrıca anne eğitim durumu ilkököl olan çocukların akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha düşük bulunmuştur.

Probleme olumlu yönelimin alt ölçek puanlarının ise anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar gösterecekleri, çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde eğitim düzeyi düşük olan annelerden daha başarılı olacakları beklenir. Araştırma sonuçlarında anne eğitim durumunda meydana gelen farklılaşmanın sadece annesi ilkokul olan öğrencilerden kaynaklanmış olması bu durumu desteklemektedir. Ancak anne eğitim düzeyi ile sosyal problem çözme paralel olarak artmamakta, ortaokul, lise, üniversite mezunu olan annelerin sosyal problem çözme puanlarında önemli düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim düzeyi yüksek annelerin çalışma hayatında yer almaları ve çocuklarıyla çok fazla ilgilenememeleri etkili olmuş olabilir.

Bu konuda yapılan araştırmalara göre annenin eğitim düzeyinin özellikle ergenin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu (Atkinson, 1997); annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı daha demokratik bir tutum gösterdiği ve çocuklarıyla daha olumlu iletişim kurduğu (İnceoğlu ve arkadaşları, 1985) bulunmuştur.

Patterson (1982) yaptığı araştırmada, çocukların sosyal oyunlarındaki yetişkin müdahalesinin, kişiler arası problemleri çözmeye kullanılan stratejileri artırabileceği bulunmuştur. Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırmada annenin öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ve annenin öğrenim durumu düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözme becerileri artmıştır. Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada annenin öğrenim düzeyi ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ve annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların kişiler arası problem çözme becerileri de artmıştır.

Uzmen (2001), Dinçer (1995) yılında yaptığı araştırmada anne - babanın öğrenim düzeyleri yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığı sonucu ile çelişmektedir.

Bu araştırma sonucunda annelerin eğitim düzeylerinin, öğrencilerin algıladıkları anne - baba ve ergen ilişkileri üzerinde anlamlı bir etki yaptığı sonucuna ulaşamamıştır. Annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, özellikle anne ve çocuk ilişkilerinin daha olumlu olarak algılanması beklenirken bu araştırmada böyle bir sonuca varılamamıştır. Bunun nedeni, annenin eğitim düzeyinden çok, çocuğun anneyi sıcak, cana yakın ve destekleyici olarak algılaması, etkili olmuş olabilir. Hatta annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte kariyer ve iş sahibi olması çocuklarında akademik alanda beklentilerinin de yükselmesine ve onlara ayırdığı zamanın azalmasına bağlı olarak anne ve çocuk ilişkilerinde özellikle dersler konusunda bazı sorunlar yaşanmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada anlamlı bir sonuç çıkmamasının başka bir nedeni de, annenin eğitim düzeyinin tek başına, çocukların algıladıkları anne - baba ve çocuk ilişkilerinde etkili olamaması olabilir. Annenin çalışıp çalışmaması çocuk yetiştirme tutumları gibi birkaç değişkenle bir arada ele alınması daha iyi sonuçlar verebilir.

3. Baba Eğitim Durumu ve Sosyal Problem Çözme

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözenin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Probleme olumsuz yaklaşımın ise baba eğitim durumuna göre farklılaştığı, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşımlarının babası üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin bir problemle karşılaştıklarında babası üniversite mezunu olan öğrencilere oranla daha olumsuz duygulanım içinde olduklarını, problem durumu tehdit olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir. 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 çıkmasında babaların daha çok ev dışında çalışması, çocuklarla daha çok annelerin etkileşim içinde olması, çocuğun yetiştirilmesinde annenin aktif rol alması nedeniyle çocuğun problem çözümünde annesinden daha çok etkilenmiş olabileceği sonucuna

ulaşılabilir. Nitekim araştırmanın anne eğitim durumu ile ilgili bulguları bu yorumu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme POY, POSY, APÇ, İDY, KY alt ölçeklerinden aldıkları puanların eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak babalarının okuryazar olup olmama, ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite ve üniversite üstü eğitim düzeyine sahip olmalarına göre, öğrencilerin babaları ile problem çözmeye etkilerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre babaları ilkokul mezunu olan lise öğrencileri babaları ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilere oranla, babalarıyla daha çok sorun yaşadıkları ve problem çözmeye zorluk yaşadıkları görülmüştür. Babaları ile daha az sorun yaşayan ve problemi olumlu algılayan öğrencilerin, babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde üniversite mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarıyla daha iyi iletişim kurdukları ve problemlere olumlu bakabildikleri söylenebilir.

Ataerkil ve geleneksel Türk aile yapısında, baba otoriteyi ve gücü temsil ettiği için ailede baba ile konuşmak, özellikle problemleri paylaşmak pek mümkün değildir. Babaların çocuklarına yaklaşması, sevmesi diğer aile büyükleri tarafından hoş karşılanmamaktadır. Babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına ve çocuk yetiştirmeye ilişkin bakış açıları ve tutumları da değişmeye başlamıştır. Annelerin de çalışma hayatına başlaması ile birlikte babalar çocukların bakımında anneye yardımcı olmakta, onlarla, daha fazla zaman geçirmektedirler. Sevgisini ve ilgisini göstermekten çekinmeyen babalar, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurabilmekte, onların sorunlarını paylaşıp uygun çözümleri bulmalarında yardımcı olmaktadır. Ayrıca İnceoğlu ve diğerlerinin (1985) yaptığı araştırmada babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarına karşı daha demokratik ve olumlu tutum gösterdikleri sonucunu bulmuşlar.

Saygılı (2000) tarafından yapılan araştırmada babanın öğrenim düzeyleri ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların problem çözüme becerileri artmıştır. Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada babanın öğrenim düzeyi ile kişiler arası problem çözüme becerileri arasındaki

ilişki anlamlı bulunmuştur ve babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların kişiler arası problem çözme becerileri de artmıştır. Uzmen (2001) yılında yaptığı araştırmada anne ve babanın öğrenim düzeyleri yardım etme ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığını bulmuştur.

Bu araştırmada babaların eğitim düzeyinin, çocukların babalarından aldıkları desteğin problem çözümünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Algılanan Sosyal Destek ve Sosyal Problem Çözme

Araştırma bulguları lise öğrencilerinin algılanan aile desteği ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan aile desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerin algılanan arkadaş desteği ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan arkadaş desteği ile kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Lise öğrencilerinin algılanan öğretmen desteği ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü, algılanan öğretmen desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular göre sosyal desteği algılayan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamaları sosyal destek al(a)mayan çocuklardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca aileden, öğretmenden ve arkadaşlarından sosyal destek algılayan öğrencilerin daha başarılı ve problem çözme konusunda da yeterli olduğu düşünülebilir. Bu bulguya göre sosyal desteği algılayan çocukların problem durumları ile karşılaştıklarında daha olumlu düşündükleri, başa çıkabilecekleri konusunda yeterliliklerine güvendikleri söylenebilir.

D'Zurilla, T. J., & Maschka, G. (1988), çalışmasında lise öğrencilerinin stresli olaylar karşısında arkadaşlarından ve ailesinden aldıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda arkadaşlardan algılanan

sosyal destek arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı bulgusuyla da desteklenmektedir.

Maydeu-Olivares, Rodriguez-Fornells, Gomez-Benito ve D’Zurilla (2000), Çam ve Tümkaya (2006), Hamarta (2008) Jerath, Hasus Malhotra (1993: Akt. Düzakın, 2004)’nın yaptıkları araştırmalarda, problem çözme durumunda kalan kızların erkeklere oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları yönündeki bulgu desteklenmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Holloway (1987), yaptığı araştırmada, “öğretmenlerden sosyal destek agılayan çocukların daha fazla sayıda sosyal cevaplar verdiği ve sosyal kategoriler kullandığı” bulgusuyla desteklenmektedir. Marrison, Mallinckrodt ve Ladd (1987), yaptığı araştırmada, ailesinden ve öğretmenlerinden yeterince destek gören öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladıkları, problemleri daha kolay çözdükleri bulgusuyla paralellik bulunmaktadır.

Budak (1999), çalışmasında lise öğrencilerinin arkadaşlarından aldıkları sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı bulgusuyla da desteklenmektedir. Dubow, Eric F. Tısak, John; Causey, David; Hrvshko, Ann; And Reid, Graham. (1991), yaptığı araştırmada, ailesinden ve akranlarından yeterince destek gören öğrencilerin, problemleri daha kolay çözdükleri bulgusuyla paralellik bulunmaktadır.

Ayrıca Rubin, Daniels- Bierness ve Bream (1984) yaptıkları araştırmada, “anaokulu öğrencileri üzerinde arkadaşlık ve yardımlaşmanın sosyal problem çözme stratejileri üzerinde etkili olduğu” bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Işık (2000), ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada problem çözme becerisiyle aile desteği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Eroğlu (2001), yine ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada aile desteğinin problem çözme becerisinde çok önemli bir etkisi olduğuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda sonucun farklı çıkmasının sebebi; ilköğretim öğrencilerinin gelişim dönemi

itibariyle aileye daha bağlı olmaları ve yaşamlarında karşılaştıkları problemlerde çözümlerinde ailenin rolünün daha belirgin olması olabilir.

Özen (1998), anne-baba arasında sorun olmayan aileler ile anne baba çatışmasının çok fazla yaşandığı aileler ve boşanmış anne-babaların çocuklarının gösterdikleri davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinde yaş ve cinsiyete bağlı olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma 10-13-16 gibi farklı yaş gruplarından oluşan 421 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulguları; a) Sorunsuz ailelerin çocuklarının, sorunlu, çatışmalı ve boşanmış ailelere göre çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarını, b) çatışmasız ailelerin 13 yaş çocuklarının çatışmasızların aynı yaş grubu çocuklarına, boşanmışların 16 yaş çocuklarının da çatışmalılarının aynı yaş grubu çocuklarına oranla daha az sosyal destek algıladıklarını, c) kızların çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları, d) çocukların yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek algıladıkları, e) çocukların algıladıkları sosyal destekteki artış ile toplam problem, depresyon ve kaygı düzeylerindeki azalma arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Vilhelmsson (1994) , sosyal desteğin ergenlerin sağlıklı bir şekilde kendilerinin değerlendirmeleri üzerindeki etkilerinin araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda: a) ebeveyn desteği sağlıklı bir şekilde kendini değerlendirmede en büyük etkiye sahip bulunmuştur. b) bunu arkadaş desteği ve diğer yetişkinlerin desteği takip etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesinde ebeveynlerden algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça ergenlerin kendilerini daha sağlıklı bir şekilde değerlendirdikleri bulunmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve bu değerlendirme sonucunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırma lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan sosyal problem çözme (Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Akılcı Problem Çözme, İçtepesel-Dikkatsiz Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Toplam Sosyal Problem Çözme) cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve algılanan sosyal destek kaynaklarına göre ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, içtepesel-dikkatsiz yaklaşım kaçınan yaklaşımın ve toplam sosyal problem çözmenin cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme puan ortalamaları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin içtepesel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Probleme olumlu yönelimin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırma bulguları, probleme olumsuz yaklaşım, akılcı problem çözme, içtepesel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözmenin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, içtepesel ve kaçınan yaklaşım puanları annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, ayrıca anne eğitim durumu ilkokul olan çocukların akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha düşük bulunmuştur. Probleme olumlu yönelimin ise anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözüme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözmenin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Probleme olumsuz yaklaşımın ise baba eğitim durumuna göre farklılaştığı, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşımlarının babası üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulguları algılanan sosyal destek kaynaklarının probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözüme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözüme puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Anne-babadan, öğretmenlerden ve çevreden algılanan sosyal destek ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözüme, toplam sosyal problem çözüme puanları pozitif yönlü; içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım puanları ile de negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırmada erkek öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım puanları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu amaçla lise öğrencileriyle ilgili yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin probleme olumlu yaklaşım geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.

2. Sosyal problem çözüme ve sosyal destek arasında ortaya çıkan anlamlı ilişkiler, öğrencilere yönelik yürütülecek hertürlü rehberlik etkinliğinde aile ve arkadaş çevresinde kapsayacak şekilde düzenlenebilir. Ailelere bu eğitimin kazandırılması mutlu ve sağlıklı bir aile tablosunun oluşmasına katkı sağlarken diğer yandan da öğrencilerin okul başarısını artırabilir. Ayrıca anne babalara yönelik bu eğitimle ebeveynler çocuklara olumlu bir model olabilirler.

3. Sosyal problem çözüme bir beceridir ve eğitimle kazandırılabilir. Bireyin hayatıyla ilgili çok önemli kararlar aldığı ergenlik döneminde bu eğitimin kazandırılması gerekir. Bu programlar okul yıllık rehberlik programı kapsamına alınarak her sınıf boyutunda yıl içine yayılmış bir şekilde sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisi tarafından yürütülebilir.

4. Bu araştırmanın örneklemini lise öğrencileri oluşturmuştur. Bunun dışında kalan örneklemlerin (meslek grupları, niversite öğrencileri) sosyal problem çözme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, John. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*.(Çev. Nurdan Kalaycı), Edt:M.Tarık Atay, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alıcıgüzel, İ. (1997). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. (3.Baskı). Ankara: Alıcı Kitabevi.
- Alisinanoğlu, F.(2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-107.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.
- Anooshian, L. J., Pascal, V. U. and McCreath, H.(1984). Problem mapping before problem solving: young children's cognitive maps and search strategies in large scale environments. *Child Development*, 55.
- Arkonaç, S. (1998). Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi, İstanbul, Alfa Yayınları.
- Arslan, C. (2005). *An investigation of the interpersonal conflict resolution and problem solving approaches with respect to attribution complexity*. Unpublished doctoral dissertation, Selçuk University, Konya, Turkey.
- Arslan, C. (2001).*Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çesitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ata, Bahri. (1998). *Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, R.L.(1997). *Psikolojiye Giriş* (Çev.Yavuz Alagon), Ankara, Arkadaş Yayınları.
- Aydın, A. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayım.
- Baldwin, A. L. (1995). *Behaviour and Development Childhood*. (2. Edition). NewYork: The Diyder Pres.
- Baltaş, Zuhâl, Baltâş, Acar. (1998). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*. 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory, *Englewood Cliffs, Nd: Prentice-Hall*, 399-449.
- Bandura, A. (1993). *The Exercise of Control*, New-York: W.H. FreemanCompany, *Self-Efficacy*, 259-179.
- Baron, R.A. (1996). *Essential Of Psychology, A Child Psychology and Adjustment*, Boston, Allyn And Bacon.
- Basmacı, S. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Baştürk, D. (2002). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Batıgün, A. D. ve Şahin, N. H. (2003). Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlik Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilir Mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, Sayı 18 (51).
- Bayram, D. (1999). *Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti İle Sosyal Destek İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baykul, Yaşar. (1999). *Matematik Öğretimi*, Ankara, Anı Yayınları.
- Belzer, K.D., T.J.D'Zurilla and A.Maydeu-Olivares. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33.
- Bilgin, M. (1999). 14-18 Yaş grubu ergenlere yönelik sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirme çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2, (12), 7-15.

- Bilgin, A. (1995). *Grup Rehberliğinin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerin Anne Babalarından Bağımsız Mesleki Karar Verme Davranışına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (6.Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Gelişim Psikolojisi Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*, Geliştirilmiş (8.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bingham, A.(1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A.F.Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, (4.Baskı).
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev: A.F. Oğuzkan. İstanbul: M.E.B. Basımevi.
- Bjorklund, David. (1999). *Children Thinking. Developmental Education and Individual Differences*, (Third Edition) , Wadsworth Thomson Learning.
- Bootzin, R. R., Bower, G. H., Crocker, J and Hall, E. (1991). *Psychology Today: An Introduction*. (Seventh Edition). Mc Graw-Hill Inc.
- Bruhn, J. G., Philips, B. Y. (1984). Measuring social support: a synthesis of current approaches. *Journal of Behavioral Medicine*. 7: 150-170.
- Brems, C. & Johnson, M. E. (1988). Problem-solving appraisal and coping style: The influence of sex-role orientation and gender. *Journal of Psychology*, 123, 187-194.
- Budak, B, (1999). *Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Büyükkaragöz, Savaş. (1996). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yetenek ve İlgi Düzeyleri ile Üniversite Tercih Sıralamasındaki İlişkiler*. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Caplan, M., Benetto, L. ve Weissberg, R., P. (1991). The role of interpersonal context in

- the assesment of social problem-solving skills, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12 (1), 103-114.
- Crawford, D. Ve Bodine, R. (1996). *Conflict resoluiton education: A guide to implementing prorams in schols, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevetion. Washington, DC 20531.
- Gold, D. Ve Crombie, G.(1989). Compliance and Problem Solving Competence in Girls and Boys. *Journol of Genetic Psychology*, Vol:150, no:3, 281-291.
- Crombie, G., Pilon, D. J. ve Xinaris, S. (1990). Children's problem solving performance: the effects of compliance and cognitive factors. *The Journal of Genetic Psychology*, Vol:152, no:3, 359-369.
- Cüceloğlu, Doğan. (1995). Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Cüceloğlu, Doğan. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, Y. (1993). *12-22 Yaş Grubu Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çam, Sabahattin ve Tümkaya, Songül.(2006).Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, (2), 2006, 119-132
- Çam, S. (1995).Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, (2), 37-42.
- Çam, S. (1997).Öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (15), 52-61.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Kişilerarası problem çözme envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* (Hakem değerlendirmesinde). 6, (2),37-42.
- De Bono, E. (1998). *Çocuklar Sorun Çözüyor*, İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Deniz, M.E.(1998). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, (415), 23-5.Konya.
- Deniz, M.E.(2004). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.Konya.
- Dewey, J. (1991).*How We Think*, New York: Pronetheus Books.
- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Ü.Ankara.
- Dodge, K.A., Frame, C. (1982).Social Cognitive Biases and Deficiets in Agressive Boys, *Child Development*, :53, :620-635.
- Dora, S. (2003). *Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dubow, Eric F. Tisak, John; Causey, David; Hrvshko, Ann; And Reid, Graham. (1991) A Two-YearLongitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children's Behavioral and Academic Adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
- Düzakın, Sibel. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- D'Zurilla, T.J. ve Nezu, M. (1990).Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory: Psychological assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2),156-163.
- D'Zurilla, T.J.(1988). Age and gender differences in social problem-solving ability, *Personality and Individual Differences*,25, 241-252.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory-revised*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

- D'Zurilla, T. N., & Nezu, A. (1982). Social problem - solving in adults, In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 1. (1), 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & Maschka, G. (1988). *Outcome of a problem-solving approach to stress management: I. Comparison with social support. Paper presented at the Association for the Advancement of Behavior Therapy Convention*, New York.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. G. L. (2000). Age and gender differences in social problem solving in college students, middle age, and elderly adults. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- D'Zurilla, T. N. & Nezu, A. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory, *Psychological Assessment*, 2, 156-163.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and Assessment*. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, research, and training*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the Social Problem Solving Inventory – Revised (SPSI–R)*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (1985). *Social problem solving: Theory and Assessment*. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem-solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22,424-440.
- D'Zurilla, T. J.ve Goldfried, M. R. (1977), "Problem Solving and Behavior Modification,". *Journal of Abnormal Psychology*, c.78, ss. 107-126.

- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1994). A revision of the Social Problem Solving inventory based on factor-analytic methods: An integration of theory and data. Manuscript submitted for publication.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1982). *Social Problem Solving in adults*, In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1990). Development and Preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory . *Psychological Assessment*, 2, 156-163.
- D'Zurilla, T., & Sheedy, C. (1991). "Relation between Social Problem Solving ability and subsequent level of psychological stress in college students". *Journal of Personality ana Social Psychology*, 61, 841-846.
- D'Zurilla, T., & Sheedy, C. (1992). "The relation between Social Problem Solving ability and subsequent level of academic competence in college students". *Cognitive Therapy and Research*, 16, 589-599.
- Eggen, Paul and Kauchak, Don. (1997). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*, Third Edition, New Jersey, Prentice- Hall Inc.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç ve Anne Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Eldeleklioğlu, Jale. (1996). *Karar Stratejileri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elias M.J., Weissberg R.P. (2000). "Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning." *The Journal of School Health* 70, (5) 186-190.
- Elbir, N. (2000). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Elliott, T.R, Godshall, J. (1991). Problem Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury, *Cognitive Therapy and Research* 15, 387-398.
- Erden, Münire. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Erden, Münire., Akman, Yasemin. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eriç, M. (1998). *Kültür ve Yaratıcılık, Bilim ve Sanatta Ortak Payda*. İstanbul. Kazancı Kitabevi.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Feldman, S., Dodge, H. (1990). *Understanding psychology*, Fourth Edition, McGraw-Hill Compaines.
- Evans, J. R. (1991). "Creativity in OR/MS: The Creative Problem Solving Process, Part 1". *Interfaces*, 27 (5), 7-83.
- Ferah, Defne. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Fidan, Nurettin. (1985). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme Öğretme*, İstanbul, Alkım Yayınları.
- Frey, S., Hirschstein and Guzzo. (2000). Second Step: Preventing Agression by Promoting Social Competence, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8, 2: 102-112.
- Gagne, R.M. (1980). *The Conditions Of Learning*, New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Gelbal, S. (1991). *Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi*, Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul, Özel Kültür Yayınları.
- Glasser, W. (1993) *The Quality School Teacher: A Companion Volume To The Quality School* (Harper Prenal: A Division of Harper Collins Publishers).
- Graham,C.,Dawey, L. (1994) Worrying, Social Problem-Solving Abilities and Social *Problem-Solving Confidence*. Vol.32, No.3, pp. 327-330.

- Greno, J.A (1999). *View of Mathenatical Problem Solving In School Toward A Unified Theory of Problem Solving*. New Jersey. Lawrence Erlbaum.
- Greening, L.(1993). Adolescent Stalers and Nonstalers of Social Problem Solving Skills, *Adolescence*. 32: 51-55
- Golfried M.R.,(1971). Problem Solving and behavior modiciation, *Journal of Abnormal Psychology*, 18,407.
- Gordon, Thomas. (1999). *Etkili Ana Baba Eğitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gökçe, B; Acar, F; ve ark. (1993). *Gecekonduarda Ailelerarası Geleneksel Dayanışmanın Çağdaş Organizasyonlara Dönüşümü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Greening, J. & Baron, R.A. (1997). *Behavior in organizations*. (6th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Gunning, R. (1972). *The technique of clear writing*. New York: McGraw-Hill.
- Güçray, S. (1998). “Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek e atılgnlığın karar verme stilleri ile ilişkisi.” *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2 (9), 7–16.
- Güngör, A, (1996). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Sosyal Problem Çözmenin Ana Baba Tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Harter, S. (1985). *Manuel For the Social Support Svale For Children*. University of Denver.
- Heppner. P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*.29 (1), 66-75.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. ve Jakson, J. (1985). Depression and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*. 9, 105-113.

- Heppner, Mary J. Frederica Hendricks. (1999). A process and outcome study examining career indecision and indeciveness. *Journal of Counseling and Development*, March/April.
- Heppner, P. Paul. (1988). A review of the problem solving literature and it's relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*. 25, 366-375.
- Heppner, P. (1988). *The Problem Solving Inventory*, Manual. Counselling Psychologist Press.
- Heppner, Paul., Krauskopf, Charles J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*. 15 (3), 371-447.
- Hisli, N. (1990). "Almanya'dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik- olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıklar," V. Ulusal Psikoloji Kongresi, *Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı*, 8, İzmir, 711-723.
- Hollaway, S.D., Reichart, E.M.(1987).*The Relationship of Day Care Quality to Children's Free Play Behavior and Social Problem Solving Skills*, 40 page, ED.
- Howerton, D. L. ; Enger, J. M. Cobbs, C., (1994). 'Self-esteem and Achievement of atrisk Adolescent Black Males'. *Reserch in the Schools*. 1(2), 23–27.
- Huilt, W.G. (1992).Problem solving and decision making:Consideration of invidual differences using the Myers-Briggs Type Indicator, *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Hunsaker, Phhilih L.& Alexeandra, Anthony J. (1980). *The Art of Managing People*. New Jersey, Prentice Hall.
- Işık Terzi, Şerife. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Gazi Üni. Sosyal Bilimler Ens. Ankara.
- Ivey A.E., Iyey M.B., Simek-Morgan L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*, 3.rd Ed. Allyn and Bacon.
- İkizoğlu, M. (1993). *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış bilim Uzmanlık Tezi. Ankara.

- İlkin, Z. (1994). *İlkokul Çağındaki Çocukların kendilik Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Jonassen D. H. (2003). *Computers As Mindtools For Schools: Engaging Critical Thinking*. (Second Edition). Columbus OH: Merrill, an İmprint of Prentice Hall.
- Jerath, J. M., Hasija, S. ve Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety score in aproblem solving situation, *Studia Psychological*, 35(2), 143-150.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1990). *Teaching Students to be Peacemakers*, Interaction Book Company. Minnesota.
- Joffe, R. D., Dobson, K. S., Fine, S., Marriage, K., & Haley, G. (1990). Social problem - solving in depressed, conduct-discordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 565-575.
- Judge, s. L. (1998). "Parental coping strategies and strengths in families of young children with disabilities family" *Relations*. Vol (47): 262.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Katkat, Dursun. (2001). *Türkiye Profesyonel Futbol Liglerindeki Antrenörlerin Liderlik Yönelim Analizi ve Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Keuç, M. F. (2004). Kişiler arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 161, yıl 31.
- King, Landon Thomas. (1981). *Problem Solving In A Enviroment:A Consulting Process*, John Wiley & Sons.
- Kurt, V. (1996).Cognitive skill acquisition, *Annual Review of Psychology*, Volume:47,
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi, *3P*, 4(3), 191-198.
- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kuzgun, Y. (1972). *Ana Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

- Küçükahmet, Leyla. (1998). *Öğretim İlkeleri* (9.Baskı), İstanbul. Alıkım Yayınları.
- Lepore, Stephan J. (1991). *Ansiklopedia of Human Behavior*. Ed Aaron T. Beck, David M. Buss Antonio R. Darnasio, Jerome Kegan. v4 Academic Pres Inc.
- Levitt, M. J. Guacci, F. N. , (1994), 'Social support and Achievement in childhood and early adolescence'. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol,15(2):207–220.
- Levitt MJ (2005) Social relations in childhood and adolescence: The Convoy Model perspective. *Human Development* 48: 28-47.
- Lumdsaine, E. (1999). *Creative Problem Solving Thinking skills For A Changing world*. Mc Graw Hill International Ed. USA, New York.
- Maydeu- Olivares, A. ve T.J.D'Zurilla. (1996) *A factor Analytic Study of The Social Problem Solving Inventory*. An Integration of Theory and Data. *Cognitive Therapy and Research*.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito , J. & D'Zurilla, T.J. (2000). Psychometric Properties of the Spanish Adaptation of the Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29, 699-708.
- Maydeu-Olivares, A. (2002), *A revision of the Social Problem Solving inventory based on factor-analytic methods: An integration of theory and data*. Manuscript submitted for publication.
- Mc Combs B. L. (1990). "Alternative perspectives formotivation". In L. Baker, P. Afflerbach , & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 67- 87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe R., Randi Balnkstcin K. Mills LS. (1999). Interpersonal sensity and social problem solving: relations with academic and social self esteem depressive symptoms and academic performance, *Cognitive Therapy and Research* 23(6) 587-604
- Morrison, G. M; John, L; Stephanie, S. M.; Douglas, C. S.; Keith, W; (1987) "Sources of support for school-related issues: choices of hispanic adolescents varying in migrant status" *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 233-251.

- Morgan C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev. H.Arıcı ve Ark. Meteksan Yayınları.(13. Baskı). Ankara.
- Morgan C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev. H.Arıcı ve Ark. Meteksan Yayınları.(14. Baskı), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Ankara.
- Mountrose, Phillip. (2000). *Sorunları Çözmede 5 Aşama*, Kariyer Developer Yayınları, İstanbul,
- Muus, R.,E. ve Portah, H., D. (1999). *Adolescent Behavior and Society: A Book of Readings*, (5.ed). McGraw-Hill Compps.113-174.
- Napier, R. W. ve Gershenfeld, M. K. (1993).*Groups: Theory and Experience*, Houghton Mifflin Company.
- Nelson-Jones, R. (1982).*Danışma Psikolojisi Kuramları*. (Çev: Füsun Akaya). Casbell Educational Limited.
- Nezu, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 42-48.
- Nezu, A. M., Ronan, G. F. (1988). Life stress, current problems, problem solving and depressive symptoms: An integrative model, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 693-697.
- Nezu, A. M. (1986). A problem-solving formulation of depression: A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*, 7, 121–144.
- Nezu, A. M., & Perri, M. (1989). Social problem solving therapy for unipolar depression: An initial dismantling investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 408-413.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Perri, M. G. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research and clinical guidelines*. New York: Wiley.
- Nezu, A. M., & Ronan, G. F. (1985). Life stress, current problems, problem-solving, and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 693–697.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Ankara, Emel Matbaası.
- Öğülmüş, S. (2001). *Ben Sorun Çözebilirim*, Babil Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (2003).*Öğrenme ve Öğretme*. Geliştirilmiş (5.Baskı).Ankara. Pegem A Yayıncılık.

- Özen, D. Ş. (1998). *Eşlerarası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Özgül, E. (1995). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Patterson, J.H. (1982). Sociodramatic Play: A Tool for Improving Children's Interpersonal Problem, *Peper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 19-23*.
- Peterson, D.R., Becker, W.C., Shoemaker, D.J. Luria, Z. And Helmer, L.A., (1982). "Child Behavior Problems and Parental Attitude" *Child Development*, 1961, 32, p. 151-162.
- Phillips, S. D., Paziienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problemsolving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497-502.
- Platt, Scura. J.& Hannon, G. (1973). Problem-solving thinking of psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 148–151.
- Platt, J. J., & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of interpersonal problem-solving skill*. Philadelphia: Hahnemann Medical College and Hospital.
- Procidano ME, Heller K (1983) Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *Am J Community Psychol*, 11:1-24.
- Ramsey, R.F.(1989). Effective problem solving. *The Shild & Lance*, 7 (4).
- Rubin, K.H.ve Krasnor. L.R.(1983). Age and Gender Differences in Solutions to Hypothetical Social Problems, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, (3), 263-275.
- Romiszowski, A, J. (1998).*Designing Instructional System Kogan Page*, London. New York. Nichols Publishing.
- Sarason, İ.G., Levine, H.M., Basham, R.B. ve Sarason, B.R (1983).Assessing social support:The social support questionnaire.*Journal of Personality Social Psychology*, 44(1), 127-139.

- Saygılı, H.(2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2004).*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Scott, K.D. & Taylor, G.S. (1985). September). An examination of conflicting findings on the relationship between job satisfaction and absenteeism: *A meta-analysis. Academy of Management Journal*, 599-612.
- Schotte, D. E., & Clum, G. A. (1987). Social problem solving skills in suicidal psychiatric patients. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 55, 49-54.
- Seçer-Şahin, Z. 2005). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, Selçuk.Ü., Mesleki Eğitim Fakültesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Konya
- Çağdaş, A. Ve Seçer, Z.(2004). *Anne-Baba Eğitimi*, Konya: Eğitim Kitabevi, 1. Basım.
- Shapiro, Lawrence E. (2000).*Yüksek EQ'lu Çocuk Yetiştirmek*, Varlık / Özel Yayınları, İstanbul.
- Shibata, H. (1997–1998).*Problem Solving: Definition, terminology, and patterns*.
- Shure, M. B. (1994). *Thinking Child*. Pocket Books, New York.
- Sonmaz, Sibel. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sorias, O. (1988). “Sosyal destek kavramı.*Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 353-357.(20), 25–30.
- Sönmez, Veysel. (1998). *Eğitim Felsefesi*. (Genişletilmiş 5.Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Sebahat. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Stevens, M. (1998). Daha İyi Nasıl... Sorun Çözümleme (Çev.Ali Çimen), İstanbul, Timaş Yayınları.

- Sungur, Nuray. (1997).*Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Stice, J.E. (1990).*Teaching Problem Solving Chemical Engineering The Universty of Texas Austin avalaible at*.[http://www.wcsi.union, it/ educal /problemsolving/stice_ps](http://www.wcsi.union.edu/educal/problemsolving/stice_ps).
- Swets, Paul W. (1998).*Ergen Çocuğunuzla Konuşma Sanatı*, Varlık / Özel Yayınları, İstanbul.
- Şahin, N. ve Heppner, P.(1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların Psiko-sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tardy C. (1985).Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*. 113(2): 187-202.
- Taylan, Sabahat. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara:
- Taysi, E. (2000). *Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Algılanan Sosyal destek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Taylor, S.E. (1995). *Healty Psychology*.New York:McGraw- Hill, Inc.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1979).*Türkçe Sözlük*. (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, F. ve Aksoy, A., B. (2001). *Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe İlk Adım*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.85-112.
- Tertemiz, N.I.& Çakmak, M. (2003).*Problem Çözme İlgöretim 1.Kademe Matematik Dersi Örnekleriyle*. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Terzi, Ş.I. (2000). İlköğretim Okulu 6.Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Ü., Sosyal Bilimler Ens.Ankara.
- Tezbaşaran, A.A; (1996).*Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara: Özyurt Matbaası.
- Thorton, C. (1998).*Çocuklar Problem Çözüyor*. İstanbul. Gendaş Yayınları.

- Torun, A., (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Türer, C. (1992). *Problem Çözme Becerisinin Öğretimde Geliştirilmesi eğitimde Arayışlar* 1.Sempozyumu. Eğitimde Nitelik Geliştirme. Ankara Kültür koleji Yayınları1.288–290.Ankara.
- Uzamaz, F. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzmen, S.(2001). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Prososyal Davranışlar, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5, 59-68.
- Ülgen, Gülten. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. (3.Baskı), İstanbul, Alkım Yayınları.
- Ülger, Ö. Evren. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerileri ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Van Domelen, D. *Problem Solving Strategies: apping and prescriptive methods*, Department of Physics, The Ohio State University, Columbus, Ohio, (Tarihsiz).
- Variş, Fatma. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Atlas Kitabevi. Konya.
- Vilhjalmsson, Runar (1994). Effects of social support on self assessed health in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence* Vol 23. No: 4
- Windle, Michael., (1991). “Temparement and social support in adolescence: interrelations with depressive symtoms and delinguent behaviors”. *Journal of Youth and Adolescence*. 21 (1), 1–21.
- Wenz, G. & Sipeerstein, G. N., (1997). “Stres, social support and adjustment of adolescents in middle school”. *Journal of Early Adolescence*. Vol 17(12):129–151.

- Whelton, M.& Ballord G. (1990). *Wicked Problems In Project Definition Proceedings of The International Group For learn Construction 10.th. Annual Conference.* Brasil.
- Woolfolk A. (1993). *Educational psychology.* Fifth Ed. All yn and Bacon.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi,* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, Binnur. (2000–2001). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* Nobel Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, İ. (1994). “Akademik düzeyleri farklı olan öğrencilerinin sosyal destek algıları.” *Türk Psikoloji Dergisi v:2,n:9,33-38.Dergisi. 2 (9),33–39.*
- Yıldırım, İ. (2004). *Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. Eğitim Araştırmaları.* Sonbahar. Yıl:5. Sayı:17.
- Yıldırım, İ. (2005). “Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. Eğitim araştırmaları olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27, 241–250.*
- Yıldırım, İ., (1997) Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 81–87*
- Yıldızlar, M. (2001). *İlköğretim Okulu Öğrencileri için Matematik Problemleri Çözebilme Yöntemleri.* Eylül Yayınları. Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yılmaz, H. & Sünbül, A.M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, (2.Baskı),* Ankara, Mikro Yayınları.
- Zanden, J.W.Vander. (1980). *Educational Psychology, In Theory And Praactice,* New York, Random House.

EKLER

EK I : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:

ANNENİN EĞİTİM DURUMU

İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksek Öğrenim ()

BABANIN EĞİTİM DURUMU:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksek Öğrenim ()

EK-1:

ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

AÇIKLAMA

Bu ölçek sizin aile, arkadaş ve öğretmenlerinizden aldığınız desteği ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçekte toplam 50 madde bulunmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddenin “Aile”, “Arkadaş” ve “Öğretmen” alt ölçeklerinden hangisiyle ilgili olduğuna dikkat ediniz. Okuduğunuz maddenin size ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Daha sonra o maddenin karşısında yer alan ve size uygun gelen seçeneğin içine çarpı (x) işareti koyunuz. Lütfen bütün maddelere tepkide bulununuz. Ölçeğin üzerine isminizi veya adresinizi yazmayınız.

Duyarlılığınız için teşekkür ederim.

ADRES:

.....

.....

TEL:

**ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)
ÖRNEK MADDELER**

AİLEM

	Bana Uyg.	Kısmen	Bana Uyg. Değil
1. Bana gerçekten güvenilir	()	()	()
8. İlgili duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	()	()	()
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()

ARKADAŞLARIM

	Bana Uyg.	Kısmen	Bana Uyg. Değil
21. Bana gerçekten güvenilir	()	()	()
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
29. Beni gerçekten anlamaz	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM

	Bana Uyg.	Kısmen	Bana Uyg. Değil
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

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 envantere 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 yada 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 (X) işareti koyarak belirtiniz.

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

1. Problemlerimi çözmek yerine, endişelenerek çok zaman harcarım
2. Ne zaman bir problemim olsa çözüleceğine inanırım.
3. Problemlerle uğraşma zorunluluğundan kaçınmak için her şeyi yaparım.
4. Güç problemler beni çok üzer
5. Problemleri çözmek yerine, onları düşünmekten kaçınmayı tercih ederim.
6. Bir problemimi çözdükten sonra, neyin doğru neyin yanlış gittiğini incelerim.
7. ki sağlıklı düşünemem
8. Problemlerimi çözmek zorunda kalmaktan nefret ederim.
9. Önemli bir problemim olduğunda, moralim çok bozulur ve dona kalırım.
10. Güç bir problemle karşılaştığımda, başkalarına çözdürürüm.

CEVAP FORMU

	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
1	()	()	()	()	()
2	()	()	()	()	()
3	()	()	()	()	()
4	()	()	()	()	()
5	()	()	()	()	()
6	()	()	()	()	()
7	()	()	()	()	()
8	()	()	()	()	()
9	()	()	()	()	()
10	()	()	()	()	()
11	()	()	()	()	()
12	()	()	()	()	()
13	()	()	()	()	()
14	()	()	()	()	()
15	()	()	()	()	()
16	()	()	()	()	()
17	()	()	()	()	()
18	()	()	()	()	()
19	()	()	()	()	()
20	()	()	()	()	()
21	()	()	()	()	()
22	()	()	()	()	()
23	()	()	()	()	()
24	()	()	()	()	()
25	()	()	()	()	()
26	()	()	()	()	()

	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
27	()	()	()	()	()
28	()	()	()	()	()
29	()	()	()	()	()
30	()	()	()	()	()
31	()	()	()	()	()
32	()	()	()	()	()
33	()	()	()	()	()
34	()	()	()	()	()
35	()	()	()	()	()
36	()	()	()	()	()
37	()	()	()	()	()
38	()	()	()	()	()
39	()	()	()	()	()
40	()	()	()	()	()
41	()	()	()	()	()
42	()	()	()	()	()
43	()	()	()	()	()
44	()	()	()	()	()
45	()	()	()	()	()
46	()	()	()	()	()
47	()	()	()	()	()
48	()	()	()	()	()
49	()	()	()	()	()
50	()	()	()	()	()
51	()	()	()	()	()
52	()	()	()	()	()

