

**ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YANAL  
(LATERAL) DÜŞÜNME VE UYGULAMA  
TEKNİKLERİNİN KULLANIMI EĞİTİMİNİN  
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**ŞEYMA AYDIN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER**

**2012**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ANA BİLİM DALI**

ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YANAL (LATERAL)  
DÜŞÜNME VE UYGULAMA TEKNİKLERİNİN KULLANIMI  
EĞİTİMİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİ

(Education of Using Application Techniques and Lateral Thinking of Eleventh  
Grade Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Şeyma AYDIN**

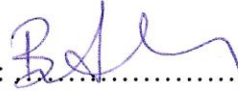
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER

**ERZURUM**  
**Eylül, 2012**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER danışmanlığında, Şeyma AYDIN tarafından hazırlanan “On Birinci Sınıf Öğrencilerinde Yanal (Lateral) Düşünme Ve Uygulama Tekniklerinin Kullanımı Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışma 14 / 09 / 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

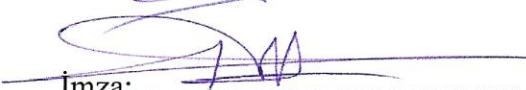
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER

İmza:  .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza:  .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT

İmza:  .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / .....

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “On birinci sınıf öğrencilerinde yanal düşünme ve uygulama tekniklerini kullanma eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf *yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.*

*Tezimin* kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Şeyma AYDIN

14 / 09 / 2012

# ÖZET

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

### ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE YANAL (LATERAL) DÜŞÜNME VE UYGULAMA TEKNİKLERİNİ KULLANMA EĞİTİMİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Şeyma AYDIN

2012, 101 sayfa

Bu araştırmada, on birinci sınıf öğrencilerinde yanal düşünme ve uygulama tekniklerini kullanma eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacı ile ilk önce 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye İlçesine bağlı Atatürk Lisesi on birinci sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim gören 150 öğrenciye Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Daha sonra, envanterden aldıkları puan ortalamaları birbirine yakın olan gönüllü öğrencilerden yansız atama yoluyla 20 kişi deney grubuna 20 kişi ise kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 katılımcı araştırmanın çalışma grubuna alınmışlardır. Deney grubuna, sekiz hafta süre ile haftanın bir günü, birer saatlik oturumlarla “Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Eğitimi” verilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise araştırma konusu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Verilerin toplanmasında Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli kullanılmıştır.

Araştırmada özetle şu bulgulara ulaşılmıştır. Yanal düşünme ve uygulama tekniklerini kullanma eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırmıştır. Bu bulgu, on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini artırmak amacıyla Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniklerinin kullanılabilceğini göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Problem çözme, Yanal düşünme ve uygulama teknikleri, Altı şapkalı düşünme tekniği, Altı ayakkabılı uygulama tekniği

## **ABSTRACT**

### **MASTER THESIS**

#### **THE EFFECT OF EDUCATION OF USING APPLICATION TECHNIQUES AND LATERAL THINKING OF ELEVENTH GRADE STUDENTS ON PROBLEM SOLVING STUDING SKILLS**

**Şeyma AYDIN**

**2012, 101 page**

The aim of this study was to examine the effect of education of using application techniques and lateral thinking of eleventh grade students. With the aim of creating research population of the study, problem solving inventory developed by Heppner and Peterson (1982) applied to 150 students at eleventh grade, from Atatürk High School Yakutiye district of Erzurum. After than 40 students who were willing and got relative dates, created the research group of the study, 20 of them, appointed randomly, were control group and 20 of them were experimental group. During eight weeks the experimental group were given the Six Thinking Hats and Six Application Shoes at one day of a week within one hour sessions. Any study wasn't applied to the students, appointed control group about the subject of research. Problem Solving Inventory, developed by Heppner and Peterson (1982) and adaptated by Şahin, Şahin and Heppner was used to gather datas.

The two way ANOVA was used for data analysis for repetitive measurement in one factor. Brifly, these facts were founded in the research. Education of using application techniques and lateral thinking increased problem solving skills of the students that the Six Thinking Hats and Six Application Shoes techniques can be used to increase problem solving skills of eleventh grade students.

**Key Words:** Problem solving, Lateral thinking and application techniques

## ÖNSÖZ

Araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Teknikleri ile verilen yanıl (lateral) düşünme ve uygulama teknikleri eğitiminin ergenlerin problem çözme becerilerini nasıl etkileneceği araştırılmıştır. Günlük yaşamda ve özellikle okulda karşılaşılan problemler bu tür bir eğitim yardımıyla daha kolay çözüme kavuşturulabilir.

Deneysel bir çalışma yapmanın çeşitli güçlüklerini yaşamış olmakla birlikte, araştırma uygulamaları sırasında kurulmuş olan etkileşimlerle kişisel ve mesleki alanda önemli kazanımlar edindim. Deneysel bir araştırma yapmayı tercih etmemin en önemli nedeni betimsel çalışmalarla zaten var olan bilgileri yeniden ortaya koymak yerine; yeni, uygulanabilir ve işlevsel bir yöntemle ilgili bireylerin işlerine yarayabilecek pratik uygulamaları ortaya çıkarabilmektir. Araştırmada kullanılan teknikler şimdiye kadar çoğunlukla öğretim yöntem tekniği olarak ele alınmış, ancak, doğru karar verme ve etkili problem çözme amacıyla daha önceden çok fazla kullanılmamış olmaları araştırmanın temel konusunu ortaya çıkarmıştır.

Yetişmemde emeği olan babam Necdet AYDIN'a , annem Necla AYDIN'a ve bütün aileme maddi ve manevi desteklerinden dolayı candan teşekkürlerimi ve minnettarlığımı sunuyorum.

Yorucu çalışma koşullarına rağmen eğitimlere katılma konusunda gönüllü olan katılımcı öğrencilere gösterdikleri yoğun ilgileri için teşekkür ederim. Onların ilgisi çalışmanın tamamlanmasına önemli katkıları sunmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER'e emekleri, katkıları ve sabrı için ayrıca teşekkür ediyorum.

**Şeyma AYDIN**

**Erzurum - 2012**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
TABLO VE ŞEKİL LİSTESİ .....	ix

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	4
1.2. Sayıtlar .....	4
1.3. Sınırlılıklar .....	4
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR...</b>	<b>6</b>
2.1. Konu İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	6
2.1.1. Problem Nedir?.....	6
2.1.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi.....	8
2.1.2.1. John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı.....	20
2.1.2.2. Karl Popper ve problem çözme .....	21
2.1.2.3. Alex Osborn'un sorun çözme kuramı.....	21
2.1.2.4. Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli.....	22
2.1.2.5. Mountrorse ve beş aşamalı problem çözme yöntemi.....	23
2.1.3. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği .....	23
2.1.3.1. Beyaz şapka .....	26
2.1.3.2 Kırmızı şapka.....	26
2.1.3.3. Siyah şapka .....	27
2.1.3.4. Sarı şapka.....	28
2.1.3.5. Yeşil şapka.....	28



2.1.3.6. Mavi şapka.....	29
2.1.4. Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği .....	32
2.1.4.1. Lacivert resmi ayakkabılar .....	32
2.1.4.2. Gri spor ayakkabılar .....	35
2.1.4.3. Kahverengi yürüyüş ayakkabısı.....	38
2.1.4.4. Turuncu lastik çizme .....	41
2.1.4.5. Pembe ev terlikleri.....	45
2.1.4.6. Mor binici çizmeleri .....	49
2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar .....	52
2.2.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar .....	52
2.2.2. Yurt Dışında Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	62

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>67</b>
3.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	67
3.2. Araştırmanın Deseni.....	68
3.3. Deney Grubuna Verilen Eğitim .....	69
3.4. Grup Oturumlarında Yapılan Etkinlikler .....	70
3.5. Veri Toplama Araçları .....	78
3.5.1. Problem Çözme Envanteri.....	78
3.5.1.1. Problem çözme envanterinin uygulanması ve değerlendirilmesi .....	78
3.5.1.2. Problem çözme envanterinin güvenilirliği.....	79
3.5.1.3. Problem çözme envanterinin geçerliliği .....	79
3.5.1.4. Problem Çözme Envanterinin Uyarlanması .....	79
3.6. Verilerin Analizi.....	80

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>81</b>
----------------------------------	-----------

### BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>87</b>
5.1. Sonuç.....	87

5.2. Öneriler .....	87
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>88</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>94</b>
EK 1. Problem Çözme Envanteri .....	94
EK 2. Gerekli İzinler.....	97
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>101</b>

## TABLO VE ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 2.1.</b> Sorun Çözme Süreci .....	19
<b>Şekil 4.1.</b> Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Grafiği.....	83
<b>Şekil 4.2.</b> Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Ait Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği.....	85
<b>Tablo 2.1.</b> Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Renk ve Özellikleri .....	31
<b>Tablo 2.2.</b> Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğinin Renk ve Özellikleri .....	52
<b>Tablo 3.1.</b> Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı.....	67
<b>Tablo 3.2.</b> Araştırma Deseni.....	69
<b>Tablo 4.1.</b> Problem Çözme Becerileri Öntest-Sontest-İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	82
<b>Tablo 4.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri.....	83
<b>Tablo 4.3.</b> Problem Çözme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	82
<b>Tablo 4.4.</b> Problem Çözme Becerileri Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	84

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu hayata adım attığı ilk andan itibaren kendini yaşam mücadelesinin içerisinde bulmaktadır. İnsanlar hayatlarını sürdürebilmek, ihtiyaçlarını giderebilmek, nesillerinin devamını sağlayabilmek için bu mücadeleye girmek zorunda kalmışlardır. Bireyler bu tür ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken birçok engelle ve zorluk durumuyla; kısacası bir çok problemle karşı karşıya gelmektedirler.

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler bireyleri çözmeleri gereken bir yığın problemle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle problem çözme, kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Problem, bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir” (Bingham, 1998, s. 18). Problem genelde giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir. Problem dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden herhangi bir güçlük ya da soru, bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözülebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise bir amaca erişmekte karşılaşılan sorunları yenme sürecidir. Bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir (Aksu,1989).

Bazı problemler basit bir yapıya sahip olabilirken bazılarının da çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülebilmektedir. Bazı problemler duygu yüklü bazıları bilişsellik bazıları da hepsinin bileşimine sahip olabilir. Günlük yaşamda sık sık karar verme güçlükleri, büyük sorumluluk gerektiren işler, çelişen amaçlar, çeşitli engellenmeler ve ihtiyaçların karşılanmaması problemleri ile karşılaşılabilir (Basmacı, 1998, s. 4)

Hızlı kültürel değişim, bir yandan çağdaşlaşma bir yandan da geleneksel değer sistemi ve yaşam biçiminin korunmaya çalışılması, hızlı kentleşme, sanayileşme,

teknolojinin ulaşılmaz hızı, genel eğitim yetersizlikleri, ¼lke içinde giderek artan ideolojik, dinsel, etnik çatışmalar, yozlaşma ve yolsuzluklar, aile b¼l¼nmeleri ve daha birçok neden problemlerimizi artırmaktadır” (¼zt¼rk, 2004, s. 711–712) .

Hızla değişen ve gelişen g¼n¼m¼z insanı değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek ve katkıda bulunabilmek için, karşılaştığı problemlerin ¼stesinden gelmek zorundadır. Bu nedenle karşılaştığımız pek çok durumda d¼ř¼ncelerimiz problem ¼zmeye y¼neliktir.

İnsanlar g¼nl¼k yaşamlarında problem ¼zmeye y¼nelik pek çok durumla karşılaşırlar. Nereden nasıl alış veriş edeceği, iş yerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi iş isteyeceği vb. durumlar bireyler için sıkça karşılaşılan problem durumlarıdır. Bu engeller karşısında bireylerin farklı davrandıkları g¼zlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az bir s¼re harcayarak başarılı ¼z¼mler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve s¼re harcayarak daha az uygun ¼z¼mler bulabilmektedir. İnsanlar g¼nl¼k yaşamdaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlere, geleneklere veya otorite fig¼rlerine başvurarak ¼z¼m aradıkları g¼r¼lmektedir (Karasar,1986). Gerek g¼nl¼k yaşantılardan, gerekse yaşam d¼nemlerinden kaynaklanan t¼m sorunlar, insanların yaşamlarını etkin bir şekilde s¼rd¼rebilmeleri için problem ¼zme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. (Taylan, 1990, s. 1-2). Heppner’e g¼re, “problem ile başa çıkma, kişinin problemli durumları ¼zme yeteneğine, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve konsantre olmasına bağlıdır” (Heppner ve Baumgardner, 1985, s. 105).

Ekili problem ¼zme, esnek ve kolay uyum sağlamayı ve problem ¼zme konusunda amaca ulaşabilmek için uygun metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem ¼zme becerisi, kişisel ve kişiler arası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da ¼nemli bir başa çıkma mekanizması olarak g¼rev yapmaktadır. Problemlerini etkili ¼zemeyen bireylerin, etkili problem ¼zme becerisine sahip bireylere g¼re, daha fazla kaygılı ve g¼vensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya ıkmuştır (Arslan, 2001, s. 8) .

“Problem ¼zme her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirdiğinden, en y¼ksek d¼zeydeki zihinsel s¼relerden birisidir. İnsanlığın gelişimi ve refahı bu

becerinin geliştirilmesine bağlıdır. Fakat her şeyden önce kişinin bireysel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir” (Fidan, 1985, s. 197) .

Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. Diğer bir deyişle problem çözme bir hedefe ulaşırken araya giren zorlukların çözümünü bulma sürecidir. Wickelgren (1979), “her problem için, bir hedef, veriler ve işlemler belirlenebileceğini belirtmektedir”. Veriler, hedefe ulaşmak için kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve işlemlerdir. İşlemler, hedefe ulaşabilmek için verileri manipüle etme yollarıdır. Hedef ise problemin çözümüdür. (Taylan, 1990)

Ekili problem çözme, esnek ve kolay uyum sağlamayı ve problem çözmek konusunda amaca ulaşabilmek için uygun metotları geliştirebilmeyi içerir. Etkili bir problem çözme becerisi, kişisel ve kişiler arası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da önemli bir basamak olarak görev yapmaktadır. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemleri oldukları ortaya çıkmıştır” (Arslan, 2001, s. 8) .

Mejerss (1978), “problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini; yaşantıları, algılama gücü, olaylar önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır” (Aktaran: Saygılı, 2000, s. 3). İnsanlar, sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için karşılaştıkları problemleri en iyi şekilde çözebilmelidirler. Başarılı ve sağlıklı bir yaşam, insanların problemlerini çözebilme yeteneğine bağlı olabilmektedir. İnsanlar problemler karşısında psikolojik, sosyal ve davranışsal bütünlüklerini korumaya çalışırlar. Çünkü kişinin karşılaştığı problemler verimliliğini, hayattan aldığı doyumunu azaltmakla kalmamakta, yakın çevresi ile olan duygusal ilişkilerini ve fizyolojik sağlığını da kötü yönde etkileyebilmektedir (Basmacı, 1998, s. 3-4) .

Kabadayı (1992), “problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme

sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Problem çözme, bilişsel bir özellik ya da davranış, duyuşsal özellik ve bir yöntem bir yaşantıdır”.

Bütün bu açıklamalar doğrultusunda problem çözmenin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Bu gerçekliğe dayalı olarak araştırmada, ergenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük davranış, biliş ve duyuş öğelerini içeren Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Teknikleri kullanılmıştır.

### **1.1. Problem**

Bu araştırmada on birinci sınıf öğrencilerinde yanıl (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerini kullanma eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırmanın temel problemine bağılı olarak alt problemler oluşturulmuş ve alt problemlere ilişkin hipotezler kurularak doğrulukları sınanmıştır.

### **1.2. Sayıtlar**

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan Problem Çözme Envanteri istenilen bilgileri toplamaya elverişli olup, geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahiptir.

Çalışmaya katılan öğrenciler veri toplama aracını içtenlikle ve doğru olarak cevaplandırmışlardır.

### **1.3. Sınırlılıklar**

Araştırma 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan Atatürk Lisesi'nde eğitim ve öğrenim gören ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 20 kişilik deney grubu ve 20 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile sınırlıdır.

Problem çözüme becerisiyle ilgili veriler Problem Çözme Envanterinin ölçümleri ile sınırlıdır.

#### **1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İnsanların yaşamları gün geçtikçe ortaya çıkan daha da büyük sorunlar nedeniyle gittikçe karmaşıklaşan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürecin karmaşıklığı problem çözüme becerisini üst düzeyde kullanabilmeyi gerekli kılmaktadır. Karmaşık hâle gelen yaşamlarda karşılaşılan engelleri aşmak yani problemlere çözüm getirmek kaçınılmazdır. İnsan hayatında önemli bir yeri olan ve birçok bilişsel, davranışsa, duyuşsal ögeyi içeren problem çözüme becerisi değişik açılardan ele alınmış, bazı değişkenlerle ilişkisine bakılış olmasına karşın problem çözüme becerisini geliştirme adına kullanabileceğimiz tekniklerden pek bahsedilmemiştir.

Bu deneysel çalışma Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniklerini ergenlerin problem çözüme becerilerini artırmaya dönük kullanması bakımından oldukça önemlidir. Araştırmanın sonucunda anne-babalara, eğitimcilere ve öğrencilere problem çözüme becerilerini geliştirmekle ilgili önemli ipuçları sağlanabilecektir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, problem, problem çözme becerisi, Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Teknikleri hakkında kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırma özetlerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Konu İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

##### 2.1.1. Problem Nedir?

Problem çözme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık, geniş ve çok kapsamlı bir süreçtir. Birçok araştırmacı problem ve problem çözmeyi farklı açılardan ele almışlardır. Araştırmada önce problem sonra da problem çözme konusu ele alınacaktır.

“Problem” Latince bir kavramdır. “Problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük “Proballo” - öne çıkan engel sözcüğünden türetilmiştir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1979, s. 403) 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; Güçlü, 2003). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi gerekli güçlüklerdir (Tan, 2001; Özkütük *ve ark.*, 2003, s. 2).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona

meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Gelbal, 1991, s. 167). Bingham'a (1998) göre, "problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir".

Morgan (1999) problemi, "bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar". Morgan'a göre " Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır" (Morgan, 1999, s. 149) .

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 fakat gösterilmesi gereken veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin net olarak belli olmaması durumudur" (Aktaran: Nezu, 1985, s. 135) .

Heppner ve Krauskopf (1987) ise, "Problem kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar" olarak ele almışlardır ( s. 371) .

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Örneğin sinemaya gitmek istiyorsunuz, fakat şu anda yanınızda yeterli para yok. Bu örnekte amaç sinemaya gitmek, engel para yokluğudur. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı problem türleri birbirleri içine karışarak büyük karmaşık problemler hâline dönüşebilir (Cüceloğlu, 1997, s. 219).

Problem, bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller ve zorluklardır (Huilt, 1992). Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Öğülmüs, 2001, s. 5):

1. Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,
2. Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
3. Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
4. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,

5. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

Problem, adından da anlaşılacağı gibi çözümü hazır olarak sunulmayan, çözümünde mental ve fiziksel engeller olan durumlardır (Özbay, 1999, s. 158). Giderilmek istenen her güçlük, bir problemdir. Güçlüğün giderilmesinin istenilmesi için insanı fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. O zaman problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur (Karasar, 1994, s. 54). Problem, birey veya toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için, çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Alicıgüzel, 1979, s. 250) .

John Dewey ise problemi, “İnsan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır” (Baykul, 1987, s. 12). Problem, bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engele denir.

Her çeşit problemde üç temel özellik bulunur.

1. Bireyin kafasında belirlediği bir amacı vardır.
  2. Bireyin bu amaca ulaşmasında önüne engeller çıkar.
  3. Birey, kendisini amacına ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar
- (Bingham, 1998, s. 9)

### **2.1.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi**

Klinik psikoloji ve 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).

Problem çözme; problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili olacak tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olanı seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla Goldfried, 1971, s. 407) .

Problem çözmenin değişik tanımları yapılmıştır. Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözme için karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak; Bingham (1998), belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan

güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreç olarak, Morgan (1999) ise, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreçtir (Güçlü, 2003). Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdükleri hâlâ tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdikleri tepkiler çok farklı olabilmektedir (Heppner, 1978).

Oğuzkan'a (1988) göre, problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma isidir. Bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır. Problem çözme; problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmek olarak tanımlanabilir. Buna göre problem çözme süreci net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmayı içerir (Altun, 2000). Problem çözme öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve planlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. (Sezgin ve dig., 2001).

İnsan yaşamında problemlerin olmaması ya da her an yeni bir problemle karşılaşmamak olası değildir. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yer bulmak da mümkün değildir. Bu nedenle problemsiz bir yaşam beklemek yerine problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek önem taşımaktadır.

Problem çözme becerisi, bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle tüm insanların yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 1997; Mertoğlu ve Öztuna, 2004).

Problem çözme, bireyin içinde bulunduğu durumu kendi lehine çevirmek ve çevresi ile etkileşimde denge oluşturmak amacıyla iç ve dış taleplere ilişkin kaynakların değerlendirildiği bilişsel süreçleri ortaya koymasına yönelik davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Aysan,1988). Problem çözmeyi gerçekleştirmeden önce, bireyin

problemi kabul etmesi gerekmektedir. Bireyin “ben bir şey yapmadım” şeklinde düşünmesi problemin çözümünü geciktirmektedir ( Raphael, 2003; Bozkurt ve diğ., 2003).

Problem çözümede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problem çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. “Problemlere sistematik olarak yaklaşırsa çözülebileceğinin bilinmesi önemlidir. Yani problem çözüme yaklaşımı sistematik olmasına rağmen bireylerin çoğu problem çözümünde tamamen rastgele bir biçimde değişik yaklaşımlar denemekte ya da hiçbir çaba göstermemektedir” (Güner, 2000, s. 62).

Problem çözüme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözüme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır. (Oğuzkan, 1988, s. 127).

Günlük yaşantılarında insanlar, problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşılırlar. Nereden nasıl alışveriş edeceği, işyerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi is seçeceği vb. durumlar, birey için birer problemdir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine geleneklere veya otoriter figürlere başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 1994, s. 23)

Davidson, Deuser, Sternberg (1994), “Problem çözüme sürecini: şu anki problemlili durumdan, istenilen duruma ulaşmak için gösterilen çaba olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımda ise üst bilişsel süreçler önemli bir yer utmaktadır. Üst bilişsel süreçler problem çözen kişiye; problemin tanımlanmasında, gerçek problemin

ne olduğunun belirlenmesinde ve çözüme nasıl ulaşılabileceğinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Tüm problemlerli durumlarda görülen ortak üç özellik ise veriler, amaç ve engellerdir. Veriler; şu anki problemlerli durum hakkında elde olan bilgilerdir. Amaç; problemin çözüme veya istenilen duruma ulaşmasıdır. Engeller ise var olan durumla ulaşılmak istenen durum arasındaki güçlüklerdir”(Aktaran:Yıldız, 2003, s. 2).

Heppner ve Krauskopf, “Problem çözmede kullanılan başa çıkma stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

1- Problemlerli durumu yeniden yapılandırma: İçinde bulunan problemlerli durumu algısal olarak, bilişsel başa çıkma stratejilerinden yararlanarak yeniden düzenlemeye çalışmak

2- Bilişsel rasyonalizasyon: Bu stratejilerin daha çok yetişkinler tarafından kullanıldığı bulunmuştur. Bireyin problem çözme güçlüğüne mantiki nedenler bularak problemleri ile başa çıkmanın verdiği kaygıdan kurtulmaya çalışması

3- Hareket: Bireylerin eylemlerini, belirledikleri hedefler, plânlar, benlik durumları doğrultusunda düzenlemeleri.” (Heppner ve Krauskopf, 1987, s. 240-249) .

Problem çözme davranışı, duruma ve zamana göre değişmektedir. “Problemin özelliğine göre aşağıda verilen değişik problem çözme şekilleri vardır.

a) Problem yapısı ile sınırlı kalmamak, sınırların dışına çıkmak şeklinde olan yaratıcı yaklaşım,

b) Tedbirli olma, mükemmeliyetçilik, önceden düşünme şeklinde sorumlu yaklaşım,

c) Kişilerin aktifliğine dayanan, probleme değişik açılardan yaklaşabilmeyi ve çok yönlü bakabilmeyi içeren, aktif yaklaşım,

d) Yeni bilgileri alma, dogmatik olmama, dışarıya açık olmayı içeren açık yaklaşım,

e) Değişik aşamalarda mevcut çözümlerden yararlanmayı içeren benzerlik arayabilme,

f) Sistematik problem çözmeyi içeren, sistemli yaklaşım,

g) Problemi yeniden tanımlama ve yapısını değiştirmeye hazır olmayı, gerektiğinde yöntemi değiştirmeyi içeren esneklik,

h) Bilinmeyen kısımları azaltarak, bilinen kısımlarla ilerlemeyi hızlandırmayı içeren eleyici düşünme,

i) Probleme kolay bir çözüm yolu olarak eskiden bilinen ve uygulanan metotları kullanmak şeklindeki klasik yaklaşımdır” (Aktaran: Arslan, 2001, s. 10) .

Bingham da, problem çözme yaklaşımına dayalı olarak problem çözme aşamaları belirlemiştir. Belirlediği aşamalar şunlardır:

a) Problemin farkında olmak ve onunla uğraşmak isteği duymak

b) Problemi açıklamak ve ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problem grubunu anlamaya çalışmak.

c) Probleme ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve belirlemek

d) Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek.

e) Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek

f) Seçilen çözüm yolunu uygulamak

g) Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek” (Fidan, 1985, s. 195-196) .

Problem çözme becerisi bilişsel, duygusal, davranışsal yaklaşım açısından da açıklanabilir. Nitekim bireyin problemleri akılcı, yapıcı çözüm yollarını bulup kullanarak çözebilmesini sağlayan problem çözme yeterliliğini algılayışı, akılcı, duygusal yaklaşımında temel unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Bilişsel-Davranışçı terapilerin ve yaklaşımın ele aldığı önemli unsurlardan olan problem çözme becerisi ve yaklaşım biçimleri, danışanın problemlerine akılcı bir biçimde yaklaşması problem çözme becerisi konusunda kendine ilişkin olumlu, gerçekçi değerlendirmeler yapmasını içerir. Bu doğrultuda kişinin problemlerine ve kullanılabilir çözüm yollarına bakışının, değerlendirme tarzının, yükleme biçimlerinin ve bunların akılcı ya da akıldışı oluşunun tüm psikolojik danışma sürecini etkilediği kabul edilir (Ferah, 2000, s. 27-28) .

Bilişsel terapilerde önemli bir yer tutan “Beck’in bilişsel terapi kuramına göre de, bilişsel süreçler, insanın dış dünyayı, çevresinde olup bitenleri, dolayısıyla karşılaştığı problemleri, ilişkileri yorumlamasını içerir. Diğer bir deyişle bilişsel yapı, süzgeç görevini görür. Bu bakımdan kişinin karşılaştığı problemlerden ziyade onu rahatsız eden, problemini süzgecinden geçirdiği bilişsel yapıdır. Yani yaşananların, probleminin kendisi değil, bunlarla kişinin baş edebilme becerisini algılayışı ve değerlendirişi sıkıntısının kaynağını oluşturur” (Türkçapar, Sungur ve Akdemir, 1995, s. 93-95) .

Heppner ve Petersen, karar verme stratejileri konusunda yaptıkları araştırmada kendilerini olumlu olarak değerlendiren, etkili problem çözme yöntemini benimseyen kişilerin, kendi yeteneklerine şans, rastlantı gibi dışsal faktörlerden daha çok güvendiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu açıdan bağımlı karar verme stilini kullanan kişilerin, problem çözme beceri algılarının daha olumsuz, özgüvenlerinin, içsel kontrollerinin daha düşük ve sorumluluktan kaçma eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. (Heppner, ve Petersen, 1982, s. 66) . Karar verme becerileriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Mann, Hermann ve Power (1989), bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre;

a) Problemin çözümüne ilişkin iyimser görüşleri olan kişiler, dikkatli ve etkin karar verirler.

b) Problemlerine çözüm bulamayan kişiler, aynı zamanda etkin kararlar alamayan, olaylara kötümser yaklaşan, savunma mekanizmalarını çok fazla kullanan kişilerdir.

c) Hızlı, aceleci kararlar veren, aceleci problem çözme yaklaşımını kullanan kişiler, panik ve yoğun stres altındadırlar.

d) Problemlerini yok sayan, önemsemeyen kişiler ise bir karar kaygısı taşımayan kişilerdir” (Aktaran: Tiryaki, 1997) .

Heppner’e (1982), göre “Problem çözmeye kendilerini başarılı olarak algılayanlar diğerlerine göre kendilerini, problem çözmeye karşı daha güdümlü, daha tutarlı ve sistematik, problemlerini hayatın bir parçası olarak gören ve çözüm bulmaktan kaçınmayan, daha çok başkalarını gözlemleyerek öğrenen, daha kararlı, dikkatli ve sezgili kişiler olarak değerlendirmektedirler.



Koberg'e (1981) göre ise "Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- 1) Yenilikçi ve yeni oluşumlara açıktır,
- 2) Tercih ve kararlarını ifade eder,
- 3) Sorumluluk duygusuna sahiptir,
- 4) Düşüncelerinde esnektir, gelenekçi değildir,
- 5) Cesaretli ve maceracıdır,
- 6) Alternatif fikirler üretir,
- 7) Zeki ve dikkatlidir,
- 8) Kendine güvenir ve kendine yeterlidir,
- 9) İlgi alanları geniştir,
- 10) Objektiftir,
- 11) Mantıklıdır, prosedür ve yöntemlere bağlıdır,
- 12) Rahat ve duygusaldır,
- 13) Aktif ve enerjiktir,
- 14) Yaratıcıdır,
- 15) Verimlidir,
- 16) Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır" (Aktaran: Terzi, 2000, s. 10-11) .

Öner (1999), bireylerin problem çözme davranışlarını üç kategoriye açıklamıştır. Bu kategoriler şunlardır:

**a) Kaçınma:** Kaçınma davranışını gösteren birey problem ortaya çıktığı zaman sorundan kaçmayı ya da reddetmeyi tercih eder. Bazen problem olduğunu bile kabul etmez. Çözüm için uğraşmasına gerek yoktur. Çünkü onun için ortada problem ya da anlaşmazlık diye bir durum yoktur.

**b) Saldırganlık:** Problem ortaya çıktığında taraflardan birinin karşı taraf üstünde güç kullanarak sorunu çözmeye çalışmasıdır. Bu davranış genellikle taraflar problem üzerinde konuşmak istemedikleri ya da birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem

vermedikleri durumlarda önem kazanır. Konuşmak yerine karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmaya çalışırlar. Saldırganlık genellikle taraflar sorunu birbirlerinin bakış açısından göremedikleri zaman ortaya çıkar.

**c) İletişim:** Problem ortaya çıktığı zaman taraflar birbirini suçlamadan, hakaret etmeden, birbirlerine zarar vermeden sorunun üzerinde odaklaşırlar. Bu kişiler ortada bir problem olduğunu bilirler ve çözüm için de çeşitli seçeneklerin bulunması gerektiği üzerinde dururlar. Bu tür yaklaşımı benimseyen kişiler işbirliğine yatkındırlar ve işbirliğinin sağlanabilmesi için iletişim kurulmasının temel olduğuna inanırlar. Bu kişiler karşısındakilerle empati kurabilme yetisine sahip etkili dinleme becerisi olan kişilerdir. Bu nedenle de sorunu çeşitli bakış açılarından görebilirler. Taraflar bu yaklaşımı benimsediği zaman, her iki tarafın da çıkarlarını gözetenek gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir anlaşmaya varırlar.

Küçükahmet (2003), “Problem çözme sürecinde başarılı olmak için aşağıdaki aşamaların izlenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir:

1- Heyecanlanma: Bütün öğrenme tecrübeleri aynı şekilde başlar; heyecanlanma. Bunun için ilk yapılacak iş problemi dikkatlice hissetmektir.

2- Algılama: Problemi çok iyi anlamak gerekir.

3- Hafıza: Benzer bir probleme ilişkin geçmiş tecrübeler hafızada canlanır. Kişi o zaman kullandığı yöntemleri hatırlar.

4- Düşünme: Özellikle yaratıcı düşünme problemin pek çok noktalarının göz önünde tutulmasına neden olur.

5- Dikkat ve dikkatin bir yerde toplanması: Enerji başka konulara dağılmadan problem üzerinde yoğunlaşır.

6- Güdülenme: Problem çözümü üzerinde direnmeye yardım eder” (s. 61-62) .

Budak (1999), problem çözme süreci ile ilgili etkinlikleri; duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

**1- Duygusal Etkinlikler:** Problem çözme süreci içerisinde, bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözme davranışını anlayabilmek için genelde bireyin problemlere duygusal

yaklaşımını değerlendirmek gerekir. Duygusal etkinlikler üç ana değişkenden etkilenirler:

- a) Duygusal başa çıkma stratejileri,
- b) Duygusal eylem üzerinde etkileyici ve destekleyici faktörler,
- c) Davranış, değerlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ilişkisi.

**2- Bilişsel Etkinlikler:** Bilişsel etkinliklerde en azından duygusal kadar problem çözme sürecinde önemli etkenlerdir. Problem çözmeye yönelik bilişsel etkinlikler üç ana değişkenden etkilenmektedirler:

- a) Bilişsel başa çıkma stratejileri,
- b) Bilişsel süreçler aracılığıyla davranışların düzenlenmesi,
- c) Bilişsel süreçlerin bilinçli kontrolleri.

**3- Davranışsal Etkinlikler:** Problem çözme süreciyle ilgili davranışsal etkinlikler son derece karmaşık, geniş ve kapsamlıdır. Davranışlar dört ana değişkenden etkilenmektedirler:

- a) Daha önce denenmemiş davranışlar,
- b) Önceki davranışların etkisiz olmalarının nedeni,
- c) Davranışların işlevsel sonucu,
- d) Bireyin çabası ve sabrı (s. 7-10).

Problem çözme birçok araştırmanın odak noktası olmuştur. Problem çözme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. Birinci görüş problem çözmeye kişinin geçmişi, ikinci görüş ise problem çözmeye kişinin olayı ne oranda algıladığının önemi üzerinde yoğunlaşmıştır (Kılıç Basmacı, 1998).

Problem çözmeye bazı psikologlar tarafından 4 aşama olduğu ileri sürülmüştür. Bu aşamalar:

1. Tanıma (familiarization): ortaya çıkan problemi oluşturan durumu ve engelleri tanıma,
2. Üretme (production): değişik çözüm seçenekleri arama, seçenekleri uygulama ve değerlendirme,

3. Kuluçka (incubation): uygulamalar çözüm getirmiyorsa, problemi bir yana bırakır, başka şeylerle uğraşılır.

4. Değerlendirme (evaluation): daha sonra probleme yeniden geri dönülür. Yeniden değerlendirme yapar ve çözüme ulaşıncaya kadar aşamalar tekrar tekrar geçilir. (Cüceloğlu, 1997, s. 219)

Bireyin gerek günlük yaşantısında gerekse okulda ya da işyerinde karşılaştığı problemlerle baş edebilmesi için tıpkı bilimsel süreçlerde olduğu gibi birtakım basamakları izleyerek çözüme ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Problem çözmenin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı durumlarda bu basamakların neler olduğu belirtilmiştir. Turgut ve diğ. (1997), Dewey'e göre problem çözme modelinin bir öğretim yöntemi olarak uygulanması esnasında izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (Aktaran: Mertoğlu ve Öztuna, 2004):

1. Problem durumu kişiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlikten doğar.
2. Kişi basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar.
3. Kişi belirlediği probleme olası çözüm yolları arar, en olası çözümü seçer çözümü hipotezleştirir.
4. Kişi en olası çözüm yolunu sınar.
5. Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir.
6. Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder.
7. Uyumlu bir kişi geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar. Problem çözme bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor etkinlikleri içeren bir süreç olduğundan her araçla bu sürecin uygulanması ve bireylere bu becerilerin kazandırılması olasıdır (Kalaycı, 2001).

Gerçekten ister fiziksel ister zihinsel olsun, tüm problemlerin çözümü zihinsel bir süreç gerektirir (Gelbal, 1991, s. 167). Sorunları çözmek için insanlar farklı yöntemlere başvurabilmektedirler. Bilim adamları yaptıkları araştırmalarla farklı sorun çözme modelleri geliştirmişlerdir. Bu modeller aşamalı ve yapılandırılmış olarak temellendirilmiştir. Napier ve Gershenfeld (1993), rasyonel ve mantıksal düşüncenin

beynimizin sol yarım küresinden kaynaklandığını, sorun çözmedeki başarıdan da yine bu bölgenin sorumlu olduğunu belirtmektedir. Yapılandırılmış sorun çözme yöntemi her türlü sorunun çözümü için uygulanabilmektedir (Öğülmüş, 2001, s. 47). Rasyonel sorun çözme modeline göre:

**1. Sorunun fark edilmesi:** İlk aşamadır. Bir güçlük sezilir ya da bir şeylerin yolunda gitmediği fark edilir. Bu sorunlar doğal olarak ya da sistematik incelemeler sonucunda fark edilebilir.

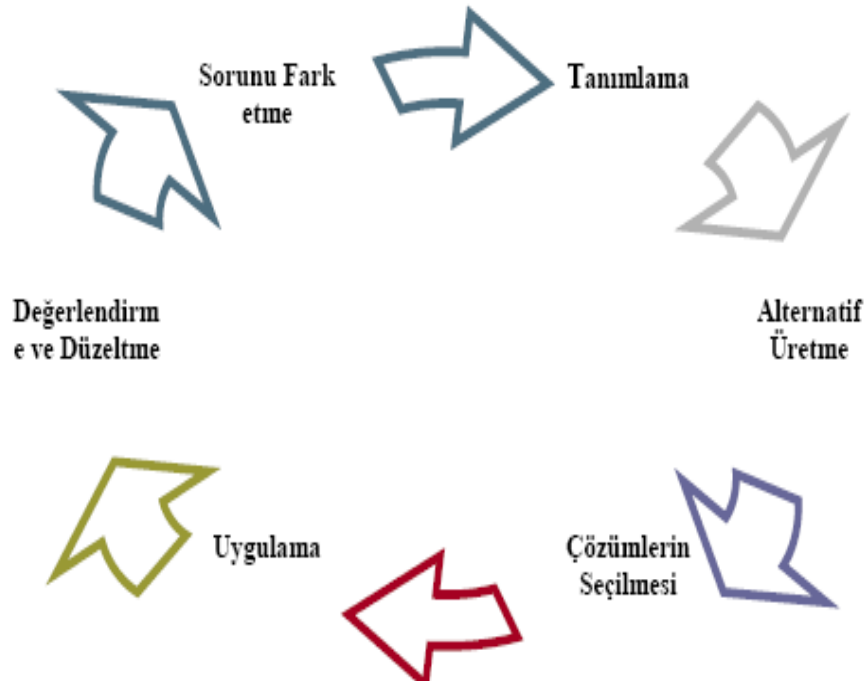
**2. Sorunun Tanımlanması:** Sorunun belirtileri fark edilince doğal olarak bazı adımlar atmada ilk basamak sorunun açıklığa kavuşturulması ve kimlerle ya da neyle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. Daha sonra sorunun yapısıyla ilgili bilgi, toplanır ve elde edilen yeni bilgilerden de yararlanarak sorun yeniden ifade edilir.

**3. Alternatiflerin üretilmesi:** Belli bir sorunun çözümüyle ilgili tüm görüşler ortaya konmalıdır. Eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konması, daha sonra bunların birleştirilerek geliştirilmesi gerekir. Görüşler ortaya konmadan önce çözümün belirlenmesi kişiyi çok erken bir değerlendirme yapmaya zorlar ve kendi görüşlerini savunmaya iter. Bu aşamada çözümle ilgili farklı çözüm olasılıkları üretilir.

**4. Çözümlerin seçilmesi:** Bu aşamada belirlenen olası çözüm yollarının güçlü ve zayıf yanlarının dikkatli bir biçimde değerlendirilerek, en uygun çözüme karar verilir.

**5. Uygulama:** Seçilen çözümün uygulanabilirliğinin göz önünde bulundurulması gerekir.

**6. Değerlendirme ve Düzeltme:** Sonradan oluşabilecek dirençleri aşmak için yeni verileri çözümleyerek gerekli düzeltmeleri yapacak olan bir değerlendirme mekanizması oluşturulması ve sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutmak gerekmektedir. (Öğülmüş, 2001, s. 47)



Şekil 2.1. Sorun Çözme Süreci (Napier ve Gershenfeld, 1993)

Anderson (1980) öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır. Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlayabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin (Aktaran: Taylan, 1990).

Kuzgun'a (1992) göre, problem çözme işleminde başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi, rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunmaktadır. Bunun yanında problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak muhtemel çözümlerin etkililiğini arttıracaktır. Yeterli bilgi toplandıktan sonra güçlülüğü gidereceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülmekte ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı şekilde sürdürülmekte, başarısız olduğu zaman ise diğer seçenek uygulamaya konulmaktadır. Bir öğrencinin problem çözme başarısı onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985; Karataş ve Güven, 2003, s. 2).

Araştırmada konunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla problem çözmeye ilgili önemli bazı kuramlara da yer verilmiştir.

### **2.1.2.1. John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı**

John Dewey'e (1933), göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir. Bu modelin genel çatısı aşağıda verilmiştir.

“John Dewey'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli;

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
  - a) Ön gözlem
  - b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
  - c) Güçlülüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
  - d) Çözümler önerme
  - e) En iyi çözümü bulabilme
  - f) Çözüm yolunu iki biçimde sınaama
1. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
2. Eylem ya da kontrol
  - g) Geri dönme (Başarısızlık durumunda c, d, e, f, aşamalarına geri dönme)
  - h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
  - i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
  - j) Çözümün başarısını ortaya koyma
- 3- Yeni Dengenin kurulması ya da yaratma sonrası

Dewey'in tüm öğrencileri için tavsiye edilen problem çözme metodu beş adım içermektedir.

- 1- Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak,

- 2- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak,
- 3- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- 4- Mümkün çözümleri test etmek,
- 5- Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Aktaran: Sungur, 1992, s. 129-155).

### **2.1.2.2. Karl Popper ve problem çözme**

Popper (1972), “Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür. Popper’e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmeye başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır. Popper, problem çözümü için deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılması, sonra da bunların eleştiriye ve hata-eleme işlemine tabi tutulması gerektiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonrada eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir “(Aktaran: Saygılı ,2000, s. 13).

Korkut (1991), Popper’in problem çözmeyi, amaca ulaşmada ortaya çıkan engel veya güçlük karşısında soruya cevap arama süreci olarak gördüğünü belirtmektedir. Ancak bununla birlikte problem çözme sonu olmayan bir süreçtir, çünkü her bir çözüm bir başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır.

### **2.1.2.3. Alex Osborn’un sorun çözme kuramı**

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn’a göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar:

- 1- Sorun Bulma
- 2- Düşünce Bulma



### 3- Çözüm Bulma

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

**2. Düşünce Bulma:** Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

**3. Çözüm Bulma:** Değerlendirme ve seçme aşamasında oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir” (Sungur, 1992, s. 129.155).

#### 2.1.2.4. Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli

Bandura (1977), Sosyal-Öğrenme kuramında bireylerin problem çözme çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir.

Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin

kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Aktaran: Taylan, 1990).

### **2.1.2.5. Mountrorse ve beş aşamalı problem çözme yöntemi**

Mountrorse (2000), "Problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir yöntem önermektedir. Yetişkinlerin 'onu yapma bunu yap' diyerek klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu söyleyen Mountrorse, davranışın değiştirilmesinde davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin aşamaları aşağıda yer almaktadır:

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

2-Duyguları ifade etme: Çocuğa ne hissettiğini ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve yardımcı olmak,

3-Olumsuz inancı bulmak: Probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmeye izin vermek,

4-Olumlu inancı bulmak: Olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmek,

5-Geleceği zihinde canlandırmak: Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişinin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi (Aktaran: Öğülmüş, 2001, s. 55-58).

### **2.1.3. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**

Düşünmenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Edward De BONO'nun 1980'lerin başında ortaya koyduğu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği derslerde

düşünmenin geliştirilmesinde kullanılabilen yeni bir tekniktir. Bu teknik; düşünce kaynağının diğer yan düşüncelerle birleştirilmesinden oluşmaktadır ve tekniğin görevi; önemli kararlar, yargı ve hükümlerde bireye yardımcı olmaktır. Teknik, çok basit uygulanma özelliğine sahip olduğundan oyun niteliğindedir, sağladığı yararlarından bazıları şunlardır.

- Kolayca uygulanabildiği için öğretilmesi de kolaydır.
- Farklı düşüncelerin birbirine karışmasını önler.
- Düşünürün tek tip düşünme yerine farklı düşüncelerine imkân tanır.
- Düşünme faaliyetlerinde egonun etkin olmasını önler, bağımsız kalan yetenekli beyinler ortaya konulan konuyu tümüyle inceleme fırsatı bulurlar. Yani yaratıcı düşünmeye kılavuzluk eder.
- Tarafların yapıcı keşiflerde bulunması için işbirliği sağlar ve tartışmaların kısırlaşmasını önler.
- Karar vermeyi kolaylaştırır ([http://cispom.bioestate.edu/murli/cps/six\\_hats](http://cispom.bioestate.edu/murli/cps/six_hats)).

Tekniğin diğer tekniklerde olduğu sınıflarda uygulanması sırasında bazı dezavantajları da bulunmaktadır.

- Kalabalık sınıflarda uygulanması karışıklığa neden olacağından öğrenme hızını düşürebilir.
- Öğrencilerin renklerin oluşturduğu rolleri iyi benimsemeleri gerekmektedir.
- Öğretmenin iyi bir rehber olması gerekmektedir.

Altı şapkalı düşünme tekniği insanların düşüncelerinde belli bir kalıpta kalmalarını, olaylara tek yönlü bakmalarını önlemektedir. Değişik açıdan düşünmelere yer verdiği için ortaya atılan konunun her yönden irdelenip, kararların doğru verilmesine olanak sağlar.

Teknikte yer alan şapkalar birçok düşünme çeşidini de kapsamaktadır. Ayrıca tekniğin uygulanışı kolay ve zevkli olduğu için insanlar tarafından çabuk benimsenmektedir. Genel olarak tekniğin işlevlerini özetlemek gerekirse (Semerci, 2003);

- Tanımlanmış rolü belli kurallara göre oynama imkânı sağlaması,

- Dikkati yönlendirmesi,
  - Bir olaya farklı açıdan bakabilmesi için uygun bir yöntem sunma,
- gibi işlevleri bulunmaktadır.

Teknikte bir konuya farklı açılardan bakma esas alınmaktadır. Bu yöntemle duyguları, mantıktan; yaratıcılığı, bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü olarak düşünme amaçlanmaktadır. Geniş kapsamlı düşünce şapkası altı değişik karakter ve bunlara uygun rollerle her biri farklı renkte ifade edilir. Önemli olan öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmesidir (Semerci, 2003).

Altı şapkalı düşünme tekniği, daha iyi ve pratik düşünebilmede ve eşsiz derecede pozitif yaklaşımlarda, karar vermede, yeni fikirler keşfetmede bireye yardımcı olmaktadır. Ancak teknikteki başarı bireyin nasıl düşündüğüne de bağlıdır. İnsanlar her ne kadar başlangıçta birbirlerine taban tabana zıt fikirlere sahip olsalar da, şapkaların renkleri değiştikçe tarafsız bir şekilde farklı fikirler sunabilmektedirler (Labelle, 1996). Teknik sadece öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmakla kalmayıp, davranış kazandırmada, sınıfta disiplin sağlamada, yaşam sürecinde problem çözmede de önemli sonuçlar vermektedir (Dyck, 2003).

Altı Şapka Düşünme Tekniği'nin amacı, ortaya konulan konu hakkında bireyin kendini riske sokmadan düşündüklerini söyleyebilmesini sağlamak, bireyin dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan bir diğerine yönlendirmesine yardımcı olmak, olaylara farklı açıdan (olumlu, yaratıcı vs.) bakmasını sağlamak, olayı her yönüyle gözler önüne sermektir. Teknik; insanların kişiliklerini, benliklerini çöküntüye uğratmadan fikirlerini savunabilmelerine de olanak vermektedir ([http:// www.aptt.6 hats.htm](http://www.aptt.6hats.htm)).

İnsanlar renklere karşı farklı tepkiler gösterirler karşılaşılan farklı renkleri aynı anda algılamanın duygu merkezine hipotalamus vasıtasıyla etki ettiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Ayrıca seçilen rengin bireyin karakterini, bilinç altı isteklerini belirttiği ve hayat koşulları hakkında bilgi verdiği de bilinmektedir (Sun, 1994). İnsanlar çoğu zaman özellikle duygularını renklerle ifade etme eğilimindedirler. Ressamın yapmış olduğu resimde kullandığı renkler her insan tarafından farklı çağrışımlarla farklı algılanabilmekte ve anlamlandırılmaktadır. İnsan hayatında önemli olan renklerin bu teknikte içerdikleri roller şöyledir (Bono, 1997).

### 2.1.3.1. Beyaz şapka

Beyaz (renksiz) tarafsızlığın simgesidir. Olgular, rakamlarla ilgilenilir. Elde edilen verilerin objektif sunumu, bilgi ihtiyacını ve eksikliğini kapsayan düşünme tarzıdır. Birey amaca ulaşmak için düşünmeye başladığında öncelikle olayın haritasının çizilmesi, rotanın belirtilmesi gerekmektedir. Olayların haritasının çıkarılması için beyaz şapkanın ortaya koyduğu olgu, rakam ve verilere sahip olunmalıdır. Beyaz şapka düşünmesi, Browning'ın Analitik düşünmesiyle özdeştir. Analitik düşünmede de olgu, rakam ve somut düşünce esastır. Analitik düşünenler olay analizi yapmada başarılıdırlar (Özden, 1997). Olayların analizinin yapılması sırasında amaca ulaşmak için mutlak doğrulara ihtiyaç duyulur. Beyaz şapka takan düşünür de bulduklarını tarafsız bir şekilde ortaya koyar ve salt gerçek bilgilere ulaşmak için sorular sorar.

Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Yargı, yorum, duygu, izlenim, kişisel görüşe yer yoktur ve fikir üretilmez. Beyaz şapkanın en önemli özelliği saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasındaki ayrımı yapabilen bir denetim mekanizması olmasıdır. İşe yarayacak, bireyi sonuca götürecektir bilgiye ulaşma sırasında karşılaşılan kişisel görüşler beyaz şapka takıldığında kullanılmamalıdır. Fakat bir başkasının görüşüne yer verilebilir bunun da açıklanması şartı vardır. Gerçek bilgiye ulaşma sırasında verilerin kesinlik değerinin de ortaya konulması önemlidir. Çünkü hiçbir şey mutlak değildir. Kesinlik bildirmeyen ifadeler yer verilirken (çoğunlukla, genellikle vs.) gerçekliğe yakınlığı belirtilmelidir. İnanılan olgulardan yola çıkarak (yorumlar, kişisel inanışlar) kanıtlanan olgulara (somut bilgi) ulaşılır, inanılan olgular daha sonra kanıtlanabilecekler için gereklidir.

### 2.1.3.2 Kırmızı şapka

Kırmızı kişilikte birey kendine güvenmektedir. Risk almayı ve kazanmayı sever duyguları anlatımı tepkiseldir. Arzulu iştahlı ve hırslıdır (Coşkuner, 1994). Altı şapkalı düşünme tekniğinde ise kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırır. Kırmızı şapka olaylara akılcı bakmak yerine tepkiler, duygular ve sezgilerle bakmaktadır. Diğer bir deyişle kırmızı şapka ile duygular görünür hâle gelir. Kırmızı şapka; duyguların ortaya konmasıyla, onların düşüncenin bir parçası hâline gelmelerini sağlar. Düşünme

sürecinde beyaz şapkada çizilen haritanın yönünü kırmızı şapkanın ortaya koyduğu duygular belirlemektedir. Her kararın arkasında bir değer yargısı ve duygu bulunmaktadır. Kırmızı şapka iki türlü duyguyu kapsar. Bunlar bilinen korku, nefret gibi kuvvetli duygular ve önsezi, sezgi, duyu, beğeni, estetik duygusu gibi gerçekleştirilemeyen duygulardır.

Kırmızı şapka düşünmesi Browning'in "Sosyal Düşünme Tekniği" ile özdeşir. Sosyal düşünenler; ortak çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. İnsanların duygu, düşünce ve hislerini anlamak bu doğrultuda çözüm üretmeye çalışmak bu tarz düşünmede esastır (Özden, 1997). Kırmızı şapkayı takan birey, akılcı adımlarla düşünmek yerine, tepki ve duygularına göre hareket eden düşünür rolü oynamalıdır.

Kırmızı şapkanın amacı; karşıdaki kişinin olaylara bakış açısını ve duygularını araştırma olanağı sağlamaktır. İnsanlar mantıklı olmayacağı düşüncesiyle duygularını açığa vurmaktan sakınırlar ve bazı duygularından dolayı suçluluk duyabilirler. Kırmızı şapkanın en zor ve önemli yanı kişinin ifade ettiği duyguyu haklı göstermeye çalışmadan, doğru veya yanlış hiçbir gerekçeye ihtiyaç duymamasıdır. Önsezilerin kanıtlanma ihtiyacı hissedilmeden ortaya konulmasıdır ve kişinin hissettiklerinden dolayı suçluluk duymamasıdır.

### **2.1.3.3. Siyah şapka**

Mantıksal olumsuzluk, ihtiyat, ikaz ve yargının şapkasıdır. Siyah şapka düşünmesi, daima mantıklıdır ancak duygusal değildir Olaylara her zaman mantıklı olumsuzlukla bakar. Bu şapkanın özelliği herkes tarafından kullanılabilir doğru yanlış mantığına dayalı gerçekçi veriler sunmasıdır.

Beyaz şapka düşünmesiyle ortaya çıkan veriler, siyah şapka ile sorgulanır. Bu şapkanın diğer bir görevi de ileride ortaya çıkabilecek risklere, tehlikelere, eksikliklere ve potansiyel sorunlara dikkat çekmektir. Siyah şapka düşünürü yanlış ve hatalı olan şeyleri gösterir, neyin deneyime ve kanıtlanmış doğrulara uymadığını, neyin neden işleyemeyeceğini gösterir. Bir fikrin bilinenle ne kadar uyum sağlayabildiğini görmek için geçmişle kıyaslayarak veya gelecekte ne gibi olumsuzluklara yol açacağını belirlemek için değerlendirmeler yapar. Bu yönüyle Browning'in yapısal düşünmesine

benzeşmektedir. Yapısal düşünmede de problemin çözümünde çeşitli kıyaslamalardan yararlanılmaktadır (Özden, 1997).

Siyah şapka için ‘eleştiri şapkası’ denilmektedir. Eleştiri hem olumlu hem de olumsuzluk ifade eder ve dürüst bir değerlendirmeyi kapsadığı iddia edilir. Bu şapkada kullanılan eleştiri ise taraf tutmaksızın, fiili yanlış olan bir şeye işaret etmektedir. Önemli bir karar verilere dayandırılacaksa, bu verilerin uygulanamaz olması olasılığı o verinin daha çok araştırılmasını gerektirir.

#### **2.1.3.4. Sarı şapka**

Coşkuner’e (1994) göre; sarı kişilikteki insan iyimserdir, her şeyin bir çaresi vardır, umutsuzluğa gerek yoktur, yeni arayışlar ve umutlar hep vardır. Hayatta olumsuzluklar varsa başka bir konuda bu durum düzeltilebilir. Tekniğe göre mantıksal olumluluktur. Bir önerinin neden işe yarayacağı ve sunduğu faydalar açısından değerlendirilmesini sağlar. Sarı şapka değerli ve yararlı olan şeyleri araştırır ve bunlara mantıksal destek sağlamaya çalışır. Yapıcı ve üreticidir. Çeşitli alternatiflerle olaylara farklı açılardan olumlu bakılmasını sağlar. Bu şapka düşünmesinden somut teklifler ve öneriler çıkar. Hayallere izin verir. Fırsatçı düşünmedir. Siyah şapkadaki ‘eğer’ araştırmasında, riskler ve tehlikeler söz konusu iken Sarı şapkadaki ‘eğer’ araştırmasında risklerin olumlu karşılığı olan fırsatlar yer alır.

Sarı şapka düşünmesinde amaç; ortaya konulan konuya olası yarar sağlayacak fikirlerin bulunması ve daha sonra bu fikirlere destekleyici gerekçeler sunulmasıdır. Bu destekleme işiyle ileri sürülen fikir güçlendirilmeye çalışılır. Bu fikirlerin yeni olması gerekmez, eski fikirler de etkili şekilde kullanılabilir (Seçkiner, 2003).

#### **2.1.3.5. Yeşil şapka**

Coşkuner’e (1994) göre; yeşil kişiliğe sahip birey kendine değer verir, doğrularında ısrarcıdır, dışarıdan bakıldığında bir fikrin, idealin ilkenin kararlılığı görülür. Tekniğe göre; Yaratıcılığın, alternatiflerin ve değişimin şapkasıdır. Yeşil şapka yaratıcı düşünme ile ilgilidir. Bu şapkayı takan kişi bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler üretir. Şapkanın temelinde alternatifler aranması vardır. Ayrıca kışkırtmalar da

önemlidir. Düşünme faaliyetlerinde amaç bir yargıya varmak iken yeşil şapkada esas olan ise harekettir. Burada yargının yerini hareket alır. Hareketten kasıt ortaya atılan fikirleri yeni fikirler için basamak olarak kullanmaktır. Yeşil şapka takan kişi çılgınca fikirler üretme hakkına sahiptir. Yeni fikirler için gerekli olan kışkırtmaların oluşturulmasında bazı biçimsel yollar vardır. Bu aynı zamanda yanlamasına düşünmenin tekniklerini oluşturmaktadır. Yanlamasına düşünme; asimetrik bir kalıp oluşturma, düşünme sisteminde bir kalıptan diğerine atlamak demektir. Yeni yaklaşımları, adımları, deneyim ve teknikleri içerir. Yeşil şapka çeşitli yaratma çabaları yanında yanlamasına düşünmeyi de kapsamaktadır. Kışkırtma oluşturma teknikleri;

- Olaylar ters döndürülebilir; olay algılandığının tersine düşünülmalıdır.
- Ciddi düşüncelerde kışkırtma niteliği taşıyabilir.
- Kışkırtma elde etmenin başka bir yolu rastlantısal kelime kullanmaktır.

Yeşil şapkanın en önemli özelliklerinden biri de alternatifler üretmektir. Alternatif; bir işi yapmanın başka yollarının da olabirliğini kabullenmektir. Olaylara başka açılardan bakmayı gerektirir yaratıcı düşünme temel unsuru da olan alternatifler arama, yanlamasına düşünmenin teknikleri arasında yer alır. Temel alternatifler bulunduktan sonra bu aşamada kalmadan kalıpları sorgulayıp bir üst aşamaya geçilmelidir.

### **2.1.3.6. Mavi şapka**

Mavi kişilikteki birey, kendine ve çevresine sahip çıkabilen, birlik bütünlük sağlayabilen, bütünü görebilen bir yapıya sahiptir (Coşkun, 1994). Mavi şapka kontrol şapkasıdır. Konunun kendisine değil, konu hakkındaki düşünme faaliyetlerine bakar. Mavi şapka düşünme faaliyetini düzenler, bu faaliyet üzerine düşünce geliştirir, üzerinde düşünülecek konuları tanımlar, odak noktası belirler, sorunları tanımlar, yerine getirilmesi gereken düşünme görevlerini saptar. Mavi şapka takan kişi kendisine veya başkalarına diğer beş düşünme şapkasından hangisini takmasını ve ne zaman şapkalı değişirmesi gerektiğini söyler. Düşünme sürecini gözleyerek, kurallara dikkat edilmesini sağlar. Mavi şapkanın en önemli rollerinden biri de konu üzerinde odaklanmanın sağlanmasıdır. Soru sormak düşünmeyi odaklanmanın en basit yoludur.



Sorulacak sorunun da doğruluğuna, yapısına, odak noktasına uygunluğuna dikkat edilmelidir.

Altı farklı renk ile ortaya konan teknik, altı farklı rolü de içermektedir. Her şapkada şapkayı takan birey, giydiği şapkanın özelliğine uygun rolü oynamak zorundadır. Bono şapkalar için seçilen renklerin gelişi güzel olmadığını her rengin insanda bazı çağrışımlar oluşturduğunu ve bundan yola çıktığını savunmaktadır. Şapkalara göre çağrışımlar şunlardır (Bono, 1998, s. 14-15).

- Beyaz Şapka (bilgi); Beyaz kağıdı çağrıştırır tarafsızdır ve bilgi taşır.
- Kırmızı Şapka (duygular); kırmızı ateş ve sıcaklığı çağrıştırır. İnsanın içindeki ateşle ilgilidir.
- Siyah Şapka (mantıksal olumsuzluk); Hakimlerin giydikleri cüppeyi çağrıştırır. Hakimler konuları mantıksızlığa izin vermeden değerlendirirler.
- Sarı Şapka (mantıksal olumlu); Güneş ışığını çağrıştırır. İnsanlar kendilerini güneşli havalarda daha olumlu hissederler.
- Yeşil Şapka (yaratıcı düşünme); Doğanın yeşil rengini, büyüme, filizlenme ve enerjiyi çağrıştırır. Yeni fikirler yeşerir.
- Mavi Şapka (düşünmenin kontrolü); Gökyüzünden yeryüzüne bakıştır. Serinkanlılığı ve bağlantısızlığı çağrıştırır.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde ortaya konan olayda bireyler olayın tanınması, hakkında bilgi edinilmesi için beyaz şapkadan yararlanırlar. Çünkü beyaz şapka durum hakkında objektif olarak bilgi vermek durumundadır. Bireyler beyaz şapkalarını takarak, elde edilen mutlak bilgileri sergilerler, durumun haritası çizilmiş olur. Beyaz şapkadan sonra Kırmızı şapkanın takılması ile olay hakkında kişisel görüşler beyan edilmeye başlanır ve çizilen haritanın yönü oluşturulur. Kırmızı şapkada, bu şapkayı takan düşünür suçluluk hissetmeden duygularını sergileyebilecek ve karşısındaki kişilerinde duygularını öğrenme fırsatı bulacaktır. Amaç yeni fikirlerin ortaya konulması ise kırmızı şapkadan sonra sarı ve yeşil şapkalardan yararlanılır. Yeşil şapka çalgınca fikirlerin ortaya çıkmasını sağlarken, sarı şapka ise olayın olumlu yanlarını mantıklı bir şekilde ortaya koyacaktır ve yeni fikirlere destek olacaktır. Eğer amaç işe yaramaz fikirleri kısa sürede eleyerek hızlı ve pratik bir şekilde amaca ulaşabilmekse,

kırmızı şapkadan sonra olayı mantıklı olumsuzluk çerçevesinde inceleyen siyah şapka takılmalıdır. Hangi şapkanın takılacağına, ne zaman şapkaların değiştirilmesi gerektiğine mavi şapka, yani kontrol şapkası karar verecektir. Bu durum düşüncelerin yönüne göre değişmektedir. Bazen takılan bir şapkaya daha sonra ortamına göre tekrar ihtiyaç duyulabilir. Altı şapka düşünme tekniğini oluşturan şapkaların renk ve özelliklerinin özeti Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1.

*Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Renk ve Özellikleri*

<i>Beyaz</i>	<i>Kırmızı</i>	<i>Siyah</i>	<i>Sarı</i>	<i>Yeşil</i>	<i>Mavi</i>
<i>Şapka</i>	<i>Şapka</i>	<i>Şapka</i>	<i>Şapka</i>	<i>Şapka</i>	<i>Şapka</i>
Tarafsız	Öfke	Karamsar	Güneş ışığı	Çimen	Serinkanlılık
Objektif	Tutku	Olumsuz	Parlaklık	Bitki	Kontrol
Rakamlar	Duygu	yargı	Aydınlık	Bereket	Orkestra
Beyazın saflığı	Duygusal bakış	Kötümser Olayın	Olumlu, pozitif	Verimli büyüme	şefi
Katıksız olgular	Sezgiler	Olumsuz yanlarına odaklanma	düşünme	Yaratıcılık	Her şeyin üstündeki
	Önseziler	Bir şeyin niçin yapılamayacağını düşünme	İyimser Umutlu	Yeni fikirler	göğün rengi
		Şeytanın avukatı	Polyanacılık	Hareket	Düşünme
			Yapıcılık	Kışkırtma	Sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü, diğer şapkaların kullanımı ile ilgilenme
			Fırsatların değerlendirilmesi		

Bireyler amaçlarına ulaşmak için düşünürler. Bu düşünceler amaca ulaşmada ilk adımdır. Düşünme sonunda verecekleri kararlar üzerine harekete geçerler, bu ikinci adım olan uygulamayı gerektirir. Edward De BONO altı şapka düşünme tekniğinden sonra düşüncelerini somutlaştırmak üzere Altı ayakkabılı uygulama tekniğini de ortaya koymuştur. Bu teknikte de tıpkı altı şapkada olduğu gibi her renk ve biçimdeki ayakkabı farklı uygulamayı gerektirmektedir. Altı şapkalı düşünme tekniği sadece düşünmenin yönünü vermektedir. Ancak düşünme uygulamaya konulmadığında işe yaramamaktadır. Bazen düşünme ve uygulama birbirlerini tamamlayan öğelerdir. Uygulamanın biçimini

belirlemek ve tasarlamak için düşünmeye ihtiyaç duyulur. Uygulama yapılması aslında düşünüldüğü kadar kolay değildir. Bunu içinde farklı beceriler kazanılmalıdır. Altı ayakkabılı uygulama tekniği düşünmenin uygulamaya dönüştürülmesini ifade etmektedir. Bu ayakkabıların renkleri, biçimleri ve içerdikleri uygulamalar şöyledir (Bono, 1998).

## **2.1.4. Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği**

### **2.1.4.1. Lacivert resmi ayakkabılar**

Bu renk bir çok üniformada kullanılır. Talimleri, her zaman her yerde aynı yapılan rutin işleri ve resmiyeti çağrıştırır. Uygulama tarzı, rutin işleri ve resmi prosedürleri kapsar. Rutinler kullanılırken geliştirilmeye çalışılmaz yani bir konu hakkında sık sık düşünmeye gerek yoktur, farklı konuda düşünme imkânı sağlar.

Rutinlerin Sağladığı Özgürlük: Bazı açılardan rutinler insanlara özgürlük sağlar. Eğer her hareketimizi düşünerek yapsaydık, yaşam çok yavaş ve çok karmaşık olurdu. Bir rutini takip etmekle, gerçekten dikkat gerektiren başka bir konuya yoğunlaşmamız için gerekli özgürlüğü elde edebiliriz. Beyin, rutin kalıplar geliştirerek dünyayla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmemizi sağlar. Algılamamız böyle gerçekleşir. Yeni deneyimi ayrıntılı bir şekilde analiz etmemize gerek yoktur. Bunun yerine, onları, daha önceden oluşturdu kalıplardan yararlanarak algılarız. Zaman zaman bu algılananları sorgulamak gereksinimi duyarız (yaratıcılık denilen şey de böyle anlarda ortaya çıkar), ancak çoğu zaman günlük hayatımızı kolayca yaşamamız, rutin algılamalarımıza sahip olmamıza bağlıdır.

Bazı insanlar tüm rutinlerin ve standart yöntemlerin kısıtlayıcı olduğu hissine kapılırlar. Bütün yöntemlerden uzak olarak kendi kararlarını kendileri vermek isterler. Bu insanlar altı düşünme şapkası ile altı uygulama ayakkabısı yöntemlerini ve yanal düşünmenin (lateral thinking) bilinçli tekniklerini bile kısıtlayıcı bulurlar. Bu tip insanlar standart bir yöntemin kısıtlayıcı olabileceği kadar, özgürlük sağlayıcı olabileceğini de kavrayamazlar.

Trenin sadece raylar üzerinde ilerleyebileceğini düşünürsek ulaşım amacıyla demiryolu hattı yapmak kısıtlayıcı bir yöntemdir. Fakat rayların düzgünlüğü aynı zamanda enerjinin verimli kullanılmasına olanak tanır.

Kilitli bir odada çalışmak kısıtlayıcı olabilir. Ancak aynı zamanda, dikkatimizi dağıtacak dış etkenlerden bizi soyutlayarak yaptığımız işe odaklaşmamızı sağlayabilir. Merdiven kullanmak, bize özgürlük sağlayan bir yöntemdir, çünkü bizim ulaşamayacağımız yerlere ulaşmamızı sağlar. Fincan kullanmak bize özgürlük sağlayan bir yöntemdir, çünkü daha rahat ve daha etkili bir şekilde içmemizi sağlamaktadır. Matematiksel rakam ve işaretler sistemi kullanmak, bize özgürlük sağlayan bir yöntemdir, çünkü bize başka türlü yapamayacağımız işlemleri yapma olanağı verir. Aynı durum müzik nota sistemi için de geçerlidir.

Altı düşünme şapkası ile altı uygulama ayakkabısı yöntemleri ve yanlamasına düşünmenin bilinçli teknikleri özgürlük sağlayan yöntemlerdir, çünkü onlar olmadan çok zor yapacağımız, hatta yapmamızın imkânsız olduğu şeyleri yapmamızı sağlarlar.

Eğer bir bisturi ya da başka bir alet kullanmazsa bir cerrah neyle ameliyat yapabilir?

Standart yöntemler ve rutinler konusunda dengeli bir görüşümüz olmalıdır. Sırf suistimal edilmeleri bizi kısıtlayabilir diye, onların değerlerini göz ardı etmememiz gerekir.

Rutinlerin Kaynağı: Rutinler zamanla gelişip çoğalabilirler. Evlenme törenlerinde geleneksel olarak yapılan rutin işler zaman içinde toplumun göreneklerine göre şekillenmiştir. Her gün kullandığımız görgü kurallarının gelişmesi için yüzyılların geçmesi gerekmiştir. Bir zanaatle ilgili rutin olarak yapılan işlerin ortaya çıkması için uzun süre geçmesi ve birçok deneyimin yaşaması gerekebilmiştir. Uzun sürede geliştirilen bazı rutinler bir süre sonra terk edilebilir. Mobilya boyama konusunda eskiden kullanılan yavaş kuruyan boyalara karşı geliştirilen rutinler günümüzün hızlı kuruyan boyaları yüzünden değiştirilebilir. Bazen geleneksel olanı devam ettirme dürtüsü eski rutinleri sürdürmemize neden olabilir.

Toplumun kanunları belirlemesi gibi bazı kuruluşlar da kendi rutinlerini belirlerler. Bu rutinler hata yapılmamasına yardımcı olurlar, insanlar arasındaki

etkileşimi sağlarlar ve bir şeyi yapmanın zaman içinde geliştirilmiş en iyi yolunu ortaya koyarlar. Bu tür rutinler geliştirilebildiği gibi tümüyle terk de edilebilir.

Bunun dışında kişilerin kendi kendilerine geliştirdikleri rutinler vardır (benim otel çekmecelerini kontrol etme rutinim gibi). Eğer yaşamı kolaylaştırıyorlarsa bunlar sıkça kullanılır. Her seferinde aynı şeye tekrar kafa yormak yerine basitçe rutine, yani lacivert ayakkabı uygulama tarzına geçilir.

**Rutinler Nasıl Olmalı:** Rutinler birçok durumu kapsamalılardır. Ne zaman hangi rutinin kullanılması gerektiği kolayca anlaşılmalıdır. Bir rutini uygulamak kolay olmalıdır. Rutinlerin adımları net olmalı ve mantıklı bir sırada takip etmelidirler. Rutinler çok hassas dengeleri içermelidir. Yani, adımlar aynen belirlendiği şekilde uygulanmasa bile rutinin amaçladığı sonuca ulaşılmalıdır. Rutinler özel durumlarla başa çıkabilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Rutinler kolay öğrenilebilir ve hatırlanabilir olmalıdırlar. Rutinler onları kullananlara anlamlı gelmelidir. Rutinlerin değeri ve mantıklılığı kolayca fark edilir olmalıdır. Rutinler kuşku ve karışıklığa mahal vermemelidir. Rutinlerin tasarımı beceri gerektirir. Örneğin, bir rutin daima bazı yapay şeyler de içermelidir, çünkü çok doğal olursa onun belirli bir disiplin içinde yapılması gereken bir iş olduğu hemen unutulur.

**Rutinlerin Kullanımı:** Rutinler konusunda bazı temel sorular sorulabilir:

“Burada hangi rutin kullanılmalıdır?”

“Bu rutinin adımları nelerdir?”

“Birkaç rutinin birleştirilmesi gerekir mi?”

“Bir miktar esneklik gerekir mi?”

“Esneklik nerede kullanılabilir?”

“Bu rutin geliştirilebilir mi?”

“Bu rutinin nasıl sonuç vereceğini önceden kontrol edebilir miyim?”

“Bu rutinin uygulanmasından ne tür bir verim ya da sonuç bekliyorum?”

Matematik alıştırmaları yaparsak, matematiksel bir işlemi çözmemiz kolaylaşır. Aynı şekil bir rutini ne kadar iyi bilirsek kullanımında o kadar az sorunla karşılaşırız.

Rutinler konusu üzerinde bu kadar fazla durulmasının nedeni, çoğu kimsenin onların değerlerini görmezden gelmesi ve sadece onların kısıtlayıcı ve olumsuz yönlerine odaklanmasıdır.

**Uygulama Biçimi:** Bu uygulamada daha önce belirlenmiş rutinler kullanılır. Formaliteye ve prosedürlere bağlı kalınır. Belirlenmiş adımlar teker teker izlenir. Rutinin bir değeri ve amacı olduğu kabul edilir. Bir rutin, sadece yapılması istendiği için hiç düşünmeden uygulanmamalı; rutin işi yapan kişi, onun o an için en iyi hareket planı olduğuna inanmalıdır. Bir kişiden lacivert ayakkabılı uygulama tarzına geçmesi istenebilir. Aynı kişi bir durumun lacivert ayakkabılı uygulama tarzını gerektirip gerektirmediğine de karar verebilir. Lacivert ayakkabı, altı temel uygulama tarzından biri olmayı hak edecek bir öneme sahiptir. Çoğu zaman en iyi uygulama biçimi rutin uygulama olabilir. Bazı durumlarda ise rutin uygulama kesinlikle gereklidir. İyi bir şekilde dans etmeyi ya da şarkı söylemeyi istemek gibi, bir rutini de mükemmel bir şekilde uygulamaya çalışma sana itici güç veren bir tutku olabilir. (Bono, 1998)

#### **2.1.4.2. Gri spor ayakkabılar**

Gri beyin hücrelerini, sisi, dumanı ve net olarak görememeyi çağırır. Spor ayakkabısı sessiz ve rahattır. Bu uygulama tarzı, araştırma, inceleme ve delil toplamayla ilgilidir. Uygulamanın amacı; bilgi almaktır. Bilgi gri rengin ortaya çıkardığı sis ve dumanı dağıtmak için kullanılır. Toplanan bilginin çok yönlü ve tarafsız olması gerekir.

**Araştırmanın Amaçları:** Neler olup bittiği hakkında bir fikriniz yoksa araştırma yapmanız gerekir. Nereden başlayacağınızı gösterecek bir ipucu bulmaya çalışırsınız. Üzerinde bir varsayım geliştirebileceğiniz bir temele ihtiyacınız vardır. Bir bilim adamı, bir arkeolog, bir maden mühendisi ve bir dedektif çoğunlukla böyle bir konumdadır. Bir devlet dairesinden dışarıya gizli bilgiler sızıyor diyelim. Önce nereden başlıyorsunuz? Bir doktor muayene için kendisine ilk kez gelen bir hastadan, hastalığı ile ilgili ipuçlarını toplamak durumundadır. Bu amaçla bazı sabit rutinler örneğin lacivert ve gri ayakkabı kombinasyonu kullanma yolunu seçebilir. Doktor hastalıkla ilgili bir varsayım geliştirdiğinde, bunun doğruluğunu testler yardımıyla kontrol edebilir. Sonuç olarak denilebilir ki araştırmanın ilk amacı, uygulama için bir başlangıç noktası bulmaktır.

Zihin sadece görmeye hazır olduğu şeyleri görebilir. Bir varsayımın yararlı olmasının nedeni de budur. Varsayımın oluşturduğu çatıyı kullanarak, diğer türlü hiçbir şekilde dikkat etmeyeceğiniz şeylerin farkına varmaya başlarsınız. Varsayım aynı zamanda doğruluğu hakkında daha fazla bilgi toplanması için araştırma yapılması gereken yönü gösterir. Demek ki, araştırmanın ikinci amacı varsayımları doğrulamak ya da reddetmektir. Teoride bilim adamlarından bir varsayımı çürütmeye çalışmaları beklenir, ancak pratik açıdan böyle bir şey yapabilmeleri için önce ellerinde çürütebilecekleri bir şey olması gerekir. Bu yüzden bilim adamları aynı zamanda varsayımları doğrulamaya da çalışır. Araştırmanın bu ikinci evresi kontrol etme evresidir.

Genelde bir seçim yapmanız gerekir. İki olası varsayım ya da iki uygulama yolu arasında seçim yapmak zorunda kalabilirsiniz. Her türlü seçim için bilgiye gereksinim vardır. Yeni bir fırın almak isteyen kişi, bu konuda mümkün olduğu kadar fazla bilgi toplamak ister. Bu bilgileri yalnızca satıcıdan değil, aynı markayı kullanan diğer insanlardan da almaya çalışır.

Ortaya attığınız bir iddiayı desteklemek için bilgiye gereksinim duyarsınız. Bir savcı, zanlının hüküm giymesini sağlamak için yeterli bilginin toplanmasını ister. Yeni bir ürünün tasarımcısı bu ürünün piyasada nasıl karşılanacağı konusunda mümkün olduğu kadar fazla bilgiye sahip olmak ister. Bilgi, kanıt niteliği taşıyabilecek bir kesinliğe sahip olmayabilir, ancak akla yakın bir iddia oluşturmaldır.

Geleceğe bakarken bilgiye gereksinim duyarsınız. Uygulamaya geçmenin ya da geçmemenin ne tür sonuçlara neden olacağını görmek istersiniz. Bugünlerde ekologlar ve çevreci gruplar, atmosferdeki sera etkisi ve diğer çevresel konularda korkutucu senaryolar ortaya atmaktadır. Tehlikenin ciddiyetini ve boyutlarını değerlendirebilmek için bilgiye gereksinim vardır. Gelecekte gerçekleşmesi muhtemel durumlar hakkında bilgi sahibi olmak, uygulama için iyi bir temel oluşturur. Bazen ne bilmediğinizi bilmeniz gerekir. Ne bilmediğinizi tam olarak tanımlamanız gerekir.

Düşünme, Fikirler ve Bilgi: Düşünme, bilgi toplama ve bu bilgiden en üst derecede yararlanma ile ilgili bir faaliyettir. Bilgi yeni fikirlerin doğmasını sağlayabilir. Bu fikirler de, karşılığında yeni bilgi araştırmalarının başlamasına neden olabilir. Bilgi, tohumlarını taşıdığı fikirlerin tümünü kolayca ele vermez. Zihnin bilgiyi farklı açılardan

ele alması bu amaçla yeni olasılıklar üretmesi ve hatta kışkırtmalardan yararlanması gereklidir. Bazen bir bilgiye herkes sadece belli bir açıdan bakar. Daha sonra birisi gelir ve yanlamasına düşünme yöntemini kullanarak bilgiye değişik bir yönden bakar ve bu konuda yeni bir varsayım geliştirir.

Yeterli bilgi toplandığı sürece, ayrıca düşünmeye gerek kalmadığına inanmak hatadır. Bilgi, düşünmenin ve fikir üretmenin yerine geçemez. Buna karşılık bilgiye gerçekten de ihtiyaç vardır. Burada işin püf noktası düşünme faaliyeti ile bilgi toplama arasında aktif bir etkileşim sürecinin sürekli kılınmasıdır. Düşünme bilgi toplama işleminin yönünü belirler ve aynı zamanda toplanan bilgilerin en iyi şekilde kullanılmasını sağlar. Buna karşın bilgi, fikirlerin ortaya çıkmasını, bazı fikirlerin kabul görmesini ve bazılarının da reddedilmesini sağlayabilir.

**Araştırmalar Nasıl Olmalı:** En kapsamlı tanımıyla bilgi toplanması, firardaki bir katil zanlısını bulmak için yol üstündeki her evin tek tek araştırılmasına benzer. Bir bilim adamı bir molekülün olası tüm varyasyonlarını tek tek test eder. Bir kamuoyu araştırmacısı bir örneklem saptar ve o örneklem içine giren her kişiyle tek tek konuşur. Bu gri amaçlar için kullanılan lacivert türü bir uygulamadır.

Bir fikrin ışığında ele alınıyor olsalar bile, tüm bilgiler tarafsız ve objektif olmalıdırlar. Bilgi toplama işinde birden fazla kişinin çalıştırılması tek bir bireyin kişisel önyargısını azaltacaktır. Bu tür bilgi toplama sistematik bir yöntemle yapılır. Başka tür bir bilgi toplama yöntemi ise, konu ile ilgili bir teori ya da önsezinin, hangi bilginin aranması gerektiği ve bu bilginin nerede bulunacağı konusunda ortaya koyduğu varsayımlardan yola çıkılarak araştırma yapılmasını öngörür. Bu yöntemde, bilgi toplamaya yardım eden bir teori ile sadece teoriyi destekleyen bilgi toplama işlemi arasında kesin bir ayırım yapabilmek için gri spor ayakkabısı giyen kişinin bilinçli bir çaba harcaması gereklidir. Aynı bilgiye başka türlü de bakılıp bakılamayacağını anlamak için ikinci bir kişiye gereksinim duyulabilir. Daha önce söz edildiği gibi, aklımda daima en az iki teori ya da varsayım bulundurma alışkanlığını edinmek de yararlı olabilir.

Ortada aşılması çok zor bir ikilem vardır. Bir yandan bir teori olmadan bırakın sonuca varmak, bilgi toplayabilmek bile çok zor olabilir, diğer yandan, teori bilgi toplama işlemini öylesine etkisine alabilir ki, toplanan bilgi tarafsız ve kapsamlı olma



özelliğini yitirebilir. Kendimizi boş yere kandırıp insanların objektif olabileceğini düşünmek yerine, zihnin gerçekten objektif olamayacağını kabul etmek ve bu eksikliği giderecek adımları atmak daha iyidir (iki varsayım oluşturma alışkanlığı gibi).

Uygulama Biçimi: Bilgi toplamaya öncelik verilir. Bu sessiz, objektif ve dikkat çekmeyecek şekilde yapılır. Önce teorilere temel teşkil edecek bilgiler toplanır, daha sonra bu teorileri sınamak için ayrıca tekrar bilgi toplanır. Soru sorulur, araştırılır, dinlenir. Bilgi toplama konusunda yeni yollar tasarlanır. Bir varsayımın araştırmayı yönlendirme değerinin ve objektifliği sınırlandırma tehlikesinin bilincinde olunarak hareket edilir.

Gri spor ayakkabılı uygulama biçimi aynı zamanda düşünmeyi de kapsar. Seçilmiş bir hedef alanda düşünmenin biçimsel uygulamasını sağlar. Problemlerin çözümü ile ilgilenir. Mevcut bilginin en iyi şekilde kullanılmasını sağlar ve daha fazla bilgiye gereksinim duyulup duyulmadığına karar verir.

Genel olarak, gri spor ayakkabı tarzı bilgiyi alır ve onu kullanır. Bilgi toplamak için uygulama gereklidir. Bilginin nasıl toplanacağına karar vermek, onu toplamak ve ondan en iyi şekilde yararlanmak için de beceri gereklidir. (Bono, 1998)

### **2.1.4.3. Kahverengi yürüyüş ayakkabısı**

Kahverengi toprağın rengidir uygulama biçimi ise yere sağlam basmakla ilgilidir. Yürüyüş ayakkabıları kalın ve dayanıklı ayakkabılardır, birçok yerde kullanılırlar. Pragmatizm ve pratikliğe ağırlık verilmiştir. Davranışı planlardan ve rutinlerde çok, kişisel inisiyatifler belirler. Resmi lacivert ayakkabının tam tersi bir tarzı vardır.

Pragmatizm: Bazı insanlar pragmatizmi kınarlar, çünkü pragmatizmi ilkesiz hareket etmenin bir yolu olarak görürler. Pragmatizm ilkesizlik anlamına gelmez, ilkelerin pragmatik bir biçimde kullanılması demektir. Pragmatizm bir hedefin elde edilmesi için yapılması gerekenleri yapmaktır ve pratikliğe ilkeler kadar önem verilir. Medeni bir toplumda ilkesiz uygulamalar tehlikeli görülür ve hoş karşılanmazlar, çünkü ilkeler toplumun uygulamayı kontrol altında tutmasına yardımcı olurlar.

Pragmatizme getirilen temel itiraz, istenilen sonuca varmak için her yolu mübah gördüğü iddiasıdır. Varılmak istenen sonucun her şeye değer olduğu düşünülerek bir uyuşturucu satıcısının sahte delillerle mahkum edilmesine ses çıkarılmazsa, her türlü davranışa kapı aralanmış olur. Ancak pragmatizm sonuca varmak için her yolun mübah görülmesi durumunda bir kaos olacağını açıkça ortaya koyar. Aksi takdirde, örneğin birçok hırsızlık olayı ihtiyaç yüzünden işlendiği gerekçesiyle haklı çıkarılabilir

Pragmatizm bir uygulamanın nelere yol açabileceği konusu ile yani uygulamanın etki veya sonuçları ile ilgilenir, fakat olumlu sonuç verdiği sürece her şeyin kabul edilebilir olduğunu asla belirtmez. Pragmatizmle, “yaptığının doğru olduğundan eminim, bunun nelere yol açacağı da umurumda değil” tarzı (çoğunlukla ilkelere dayanan) kibirlilik arasındaki farka dikkat edilmelidir. Pragmatizm gibi çıkarıcılık teriminin de olumsuz bir imajı vardır. Politikacıların oy toplamak için ilkesel davranışlara aykırı sayılabilecek bazı şeyler yaptıktan söylenir. Oyların satın alınması hiç hoş bir davranış değildir. Bu ve çıkarıcılık türleri hiçbir zaman kabul edilemezler. Ancak akan kanı durdurmak için kirli bir mendilin kullanılması sağlıklı olmasa bile, elde başka bir şey yoksa acil durumlarda tehlike göze alınabilir. Bir enfeksiyonla daha sonra mücadele edilebilir

**Etkililik:** Etkililik kahverengi yürüyüş ayakkabılı uygulamanın önemli bir kısmını oluşturur. Kahverengi yürüyüş ayakkabılı uygulama, sadece hayatta kalmayla ve günlük yaşamı idame ettirmeyle ilgili değildir -bu iki unsurun öncelikli olduğu durumlarda bile. Kahverengi yürüyüş ayakkabılı uygulama sonuç almakla ilgilidir.

Etkililik ve verimlilik aynı şey değildirler. Verimlilik girdiler ve çıktılar arasında denge sağlamaktır. Verimlilikte, kâr oranını artırmak için girdilerin ve masrafların kısılması söz konusudur. Etkililik ise, ulaşılmak istenen sonuca varmak için gerekli tüm kaynakların sağlanması anlamına gelir. Eğer kaynaklar yapmak istediğiniz her şeyi yapmanızı sağlayacak yeterlikte değilse, yapılacak işleri önceliklerine göre sıralar ve bu sıra boyunca elden geldiğince ilerlemeye çalışırsınız. Ancak sırası gelen her işin etkili bir şekilde yapılmasına dikkat edersiniz. Etkililik verimsizlik anlamına gelmez. Etkililik girdi ve çıktı arasında denge sağlamaktan çok, doğrudan ulaşılmak istenen sonuca odaklanmak anlamına gelir. Verimli bir çalışma kötü kaliteli ürünler verebilir. Bir ölçüde Japonlar etkililiğe, Amerikalılar da verimliliğe öncelik verirler: Amerikalılar

otomobil fiyatlarını düşürmek için bütün ekstralarını kaldırdılar, takat Japonlar aracın değerini artırmak için mümkün olduğu kadar fazla ekstra özellik ilave ettiler.

Atılan her adımda en etkili uygulama şeklinin hangisi olduğu sorusunu sormak iyi bir alışkanlıktır. Bu iyi bir kahverengi yürüyüş ayakkabısı alışkanlığıdır.

İnisiyatif: Kahverengi yürüyüş ayakkabılı uygulama tarzındaki bir kişi belirli prosedür kurallarına sahip olmadığı için inisiyatif kullanmak zorundadır. Durumu analiz edin, öncelikleri ve hedefleri saptayın. Bundan sonra kendi deneyimlerinizden edindiğiniz davranış biçimlerinden en akla yakın ve en denenmiş olanını kullanın. Eğer bu işe yaramazsa, bir başkasını deneyin. Şaşırtıcı olmanın gerekliliğine emin değilseniz, hep en beklenen şekilde davranın. Yaratıcı yaklaşım değerinin yüksek ve hata yapma maliyetinin düşük olduğu yerlerde yaratıcılığa gereksinim duyulabilir. Bunu anlamak için şu soruyu sormak gerekir: Bu, yeni ve denenmemiş bir yaklaşımı uygulama riskine girmeye değer bir durum mu?

Kahverengi yürüyüş ayakkabısının davranış biçimleri kişiye göre değişebilir. Dışa dönük bir insan içe dönük olandan daha farklı davranabilir. Herkes için geçerli olan tek bir davranış kalıbı yoktur. Lacivert uygulama tarzı ile kahverengi uygulama tarzı arasındaki fark da budur. Lacivert uygulama tarzında herkes tarafından uygulanması gereken tek tip bir rutin vardır. Kahverengi uygulama tarzı ise daha kişiye özgüdür.

Kahverengi uygulama tarzı kişiye özgü olduğu için, bu tarzda yapılan davranışların bir toplantıda başkalarıyla paylaşılıp tartışılmasının eğitimsel bir değeri vardır. Bunu neden yaptın? Daha sonra ne yaptın? Satış eğitimi seminerlerine katılanlar usta bir satıcının davranışlarından çok şey öğrenebilirler, çünkü ortada ölçülebilir bir başarı vardır (bu satıcının cirosu). Kişisel davranışlardaki başarının böyle anında ölçülebilmesi başka alanlarda çok daha zordur. Bu yüzden eğitim amaçlı toplantılarda, ele alınan bir uygulamanın neden başarılı olduğuna ilişkin değerlendirmelere de yer verilmelidir. Bu değerlendirmeler etkililik, hız, basitlik, düşük risk gibi birçok ölçüte dayanılarak yapılabilir. Tüm bu yönlerin tartışılması gereklidir.

Kahverengi uygulama tarzı her defasında sıfırdan başlayıp bir davranış kalıbı geliştirilmesini gerektirmez. İşe giderken giyebileceğimiz belirli elbise seçenekleri vardır (eğer tek tip üniforma giymiyorsanız). Aynı şekilde, kahverengi uygulama

tarzındaki bir kimsenin önünde de, kullanabileceği belirli davranış kalıpları vardır. Burada uygulayıcıya düşen, hangi kalıbı seçeceğine karar vermektir.

**Uygulama Biçimi:** Bu uygulama biçimi abartısız ve pratiktir. Sınırları belirlenmiş bir planla hareket edilmez, durum her an yeniden değerlendirilir ve ona göre hareket edilir. Pratik ve etkili olmaya ağırlık verilir. Yapılabilecek olan şeyler yapılır. Hedefler ve öncelikleri net bir şekilde görebilmesi önemlidir. Bu yol gösterici noktalara dayanarak uygulama şekli belirlenir. İnisiyatif kullanın ve pasif olmayın. Durumun kontrolünü elinizde tutun. Durumdaki değişikliklere karşı duyarlı olun. Olayların istediğiniz şekilde gelişmemesi olasılığını göz önünde tutarak geri adım atmak ya da başka yönde ilerlemek için kendinize pay bırakın. Planlar yapın, ancak onların esiri olmayın. Esnek olun: Eğer durum değişirse, kendinizi bu değişikliğe uydurun. Kafanızı salim tutun ve aklınızı kullanın. Pragmatizmi, kahverengi yürüyüş ayakkabılı uygulamanın anahtar noktasıdır. (Bono, 1998)

#### **2.1.4.4. Turuncu lastik çizme**

Tehlikeyi, dikkat çekmeyi ve uyarıyı çağırır. Lastik çizmeler ise itfaiyeyi ve kurtarma görevlilerini çağırır. Uygulama tarzı acil müdahalede bulunulması ve güvenliğin sağlanması şeklindedir.

**Acil Durumların Özellikleri:** Turuncu lastik çizmeli uygulama gerektiren tüm acil durumların ortak genel özellikleri var mıdır? Bu tür durumlar oldukça fazla çeşitlilik gösterirler, ancak bazı temel özellikleri tanımlamaya çalışabiliriz.

İnsan yaşamına veya yaşamlarına karşı bir tehlike söz konusudur. Acil durumlarda insan yaşamları risk altındadırlar. Söz konusu risk durumla doğrudan ilgili insanların, olaya şahit olan masum insanların ya da durumu düzeltmeye çalışan insanların yaşamlarıyla ilgili olabilir. Alaska'da Exxon firmasına ait Valdez tankerinden petrol dökülmesi gibi çevresel acil durumlar, hem o anda insan yaşamına karşı hem de uzun vadede doğaya karşı bir tehlike oluştururlar.

Olaylar çok çabuk gelişir. Genelde acil durumlarda diğer durumlara oranla olaylar daha kısa zamanda gelişir. Olaylar o anda zaten bir süredir hızla gelişiyor olabilirler ve çok hızlı bir şekilde gelişmeye devam edebilirler.

Durum değişkenlik gösterebilir. Değişken bir acil durum aniden çok daha kötüleşebilir. Önemli bir volkanik patlamayı daha büyük bir patlama izleyebilir ya da hiçbir şey olmayabilir. Bazen bir olaya karşı yapılan uygulama asıl olaydan çok daha fazla zarara yol açabilir. Bir yer sarsıntısından sonra meydana gelen panik, sarsıntıdan daha çok ölüme yol açabilir ya da bir nehir taşmasından ve suların kirlenmesinden sonra ortaya çıkan hastalık, selden daha kötü sonuçlara neden olabilir. Bu nedenle acil durumlar kelimenin hem gerçek hem de mecazi anlamında “patlayıcı” olabilirler. Durum önceden tahmin edilemez. İnsan unsurun (rehinelere, zihin özürlü insanlar, intihar girişiminde bulunanlar) içeren acil durumların seyri önceden tahmin edilemez, çünkü acil durum içindeki insanlar istikrarsız bir ruh hali içinde olabilirler ya da içinde buldukları durumun yarattığı stres insanların önceden tahmin edilemeyecek davranışlarda bulunmasına yol açabilir. Durumun dengesizliği ve zamanın akış hızı da tahmini zorlaştırır. Doğal afetlerde bir an sonra ne olacağını tahmin etmek çok zordur. Ancak bu önceden tahmin edilemezlik her zaman mevcut değildir. Büyük bir tren kazasında olay gerçekleşmiş ve bitmiştir; artık sonrasında neler olacağını tahmin etmek gibi bir durum söz konusu değildir. Burada tahmin edilemeyen bir şey varsa o da olayla ilgili ki sağlık durumlarıdır.

Bir çeşit uygulama acilen gereklidir. Tehlikeyi bastırmak ya da ortadan kaldırmak için uygulamaya geçilmesi gerekebilir. Bu uygulamaz insanları tehlike bölgesinde uzaklaştırarak ya da tehlikenin kendisini ortadan kaldırarak gerçekleşebilir. Uygulama su kaynaklarının kirlenmesi olayında olduğu gibi insanları tehlikeye karşı uyarmak şeklinde olabilir. Uygulama yaralanan insanlara tıbbi yardım sağlamayı kapsayabilir. Genel olarak yaralıya ne kadar çabuk tıbbi müdahalede bulunursa yaşama şansları o kadar çok artar. Acil bir durumda hiçbir şey yapmamak gibi bir şey söz konusu değildir. Halihazırda bir tehlike olmasa da, toplumsal ve politik baskı bir şeylerin yapılmasını gerektirebilir. Eğer bir kişi yüksek bir binanın tepesine çıkıp aşağıya atlayarak intihar edeceğini belirtiyorsa onun bu hareketine karşı gösterilecek tepkilerden biri binanın altındaki insanları oradan uzaklaştırmak olabilir. Ancak toplum bazı insanlardan yaşamlarını riske atarak, intihar tehdidinde bulunan kişiyi bundan vazgeçirmesini ister. Görüldüğü gibi acil durumlar neredeyse daima bir uygulama gerektirirler.

- Çoğunlukla bir kişi acil durumdan dolayı suçlanabilir. Bir kişi acil durumun ortaya çıkmasından ya da duruma doğru müdahale etmemesinden dolayı sorumlu tutulabilir. Bir felaketten dolayı bir kişiyi suçlama isteği insanın doğasında vardır.

- Acil durum geçtikten sonra, bazı insanlar duruma başka türlü müdahale edilmiş olunması gerektiğini iddia ederler. Bu, olayları her şey olup bittikten sonra değerlendirmenin en büyük avantajıdır.

- Standart tepki kalıpları etkili değildir, çünkü her durum kendine özgüdür. Ancak rehin alma, yangın, deprem gibi olaylarda deneyimler biriktikçe uzmanlaşılır ve bu bilgiler daha sonra çok işe yararlar. Örneğin rehin alınmayla ilgili edinilen deneyimler sonucu olayın içindekilerin muhtemel davranış biçimleri ve müdahale için en uygun zaman konusunda profiller ortaya çıkmıştır. Bu tür uzmanlık zamanla daha da gelişecektir.

- Yoğun duygular söz konusudur. Olaylarla doğrudan ilgili olanların ve televizyon ya da gazete ile haberi olanların duygularıyla ilgilenmek acil durum uygulamasının önemli bir parçası olabilir.

- Çoğunlukla yetersizlik söz konusudur. Birçok nedenden dolayı yapılması gerektiği açıkça belli olan uygulamalar yapılamayabilir. Bazı durumlarda uygun herhangi bir hareket biçimi yoktur.

Yukarıdaki özelliklerin birçoğu sadece büyük acil durumlar için geçerlidirler. Ancak daha küçük acil durumların da onları yaşayanlar açısından büyüklerinden hiç farkı yoktur. Eğer ölmüşseniz çevrenizdeki yüz kişinin de ölü olup olmaması, durumunuzun ciddiyetini değiştirmez. Bir ya da birkaç kişiyi kapsayan küçük acil durumlar polis ve itfaiye için rutin işlerdendir, ancak medyanın ve politik girişimin ekstra baskısından yoksundurlar.

Aşağıdaki ana özellikler küçükler de dahil olmak üzere tüm acil durumlar için geçerlidir:

- Tehlike veya zarar tehdidi,
- Olayın aniden başlaması ya da çok çabuk hızlanması,
- Dengesiz durum,

- Olayın seyrinin ve sonucunun tahmin edilememesi veya zararın tahmin edilebilir oluşu,

- Çoğunlukla acil müdahale gerekliliği,
- Standart tepki kalıplarının mevcut olmaması,
- Duruma duyguların yoğun bir şekilde eşlik etmesi,

İvedilik ve tehlike bir acil durumun en belirgin özellikleridir. Yavaş gelişen ve gizlice zarar veren tehlikeler acil durum muamelesi görmeyebilirler, ancak böyle değerlendirilmeleri gerekir. Birçok çevresel tehlike bu tür durumlara girer.

Cesaret: Turuncu uygulama tarzı her türlüünden cesaret gerektirir. Silahlı bir soyguna müdahale etmek veya yanan bir binaya girmek fiziksel cesaret gerektirir. Diğer bir tür cesaret de olayların umulan şekilde gerçekleşeceğinden yüzde yüz emin olmadan bir karar vermek ve bir stratejiyi uygulamak için gereklidir. Ayrıca başkalarının emniyetinin sizin düşünme faaliyetinize ve yaptığınız uygulamalara bağlı olduğunu bilerek hareket etmenin gerektirdiği dolaylı bir cesaret türü de vardır.

Cesaret, Hollywood filmlerindeki sert kahramanların yaptığı gibi bile bile riske atılmak değildir. Cesaretin bir parçası da riskleri en aza indirmek ve onlardan kaçınmaktır.

Risk: Her uygulamanın riski, hiçbir müdahalede bulunmamanın yaratacağı riskle karşılaştırılmalıdır. Acil durumlarda bazen hiçbir müdahalede bulunmamak da geçerli bir uygulama biçimidir.

Çoğu zaman her uygulamanın beraberinde getirdiği üç tür risk vardır:

- Daha fazla zarar ve hasara neden olabilir.
- Amaçlanan sonuca varılmasını sağlayamaz.
- Diğer uygulama seçeneklerinin önünü tıkayabilir.

En büyük tehlike uygulamanın olayların seyrini kötü yönde etkilemesidir. İnsan hayatının söz konusu olduğu olaylarda, yanlış bir uygulama sonucu bir taraf paniğe kapılabilir ve feci sonuçlar ortaya çıkabilir. Başarısızlıkla sonuçlandırılan olumsuz etkileri ortaya çıkarmayan, durumda yeniden ayarlama yapılmasını gerektirmeyen ve başka seçeneklerin denenmesini olanaksız kılmayan bir uygulamayı denemenin riski

azdır. Bu tür durumlarda başarısızlık korkusu uygulamayı engellememelidir. Uygulamanın riskli olup olmadığını test etmek için şu soru sorulmalıdır “Bu uygulamanın başarılı olmaması hâlinde, durumu daha da kötüleştirir mi?”

**Uygulama Biçimi:** Acil durum ya da kriz anlarında söz konusudur. Turuncu lastik çizmeli uygulama biçimine gerek duyulduğu kabul edilir. Durum, tehlikeler ve olası gelişmeler değerlendirilir. Tehlikenin ortadan kaldırılması, bastırılması veya azaltılması şeklinde öncelikler netleştirilir. Her şey bu amaç doğrultusunda yönlendirilir. Kontrolün kimde olduğu ve iletişim biçimleri açıkça belirlenir. Detaylı bir uygulama stratejisi tasarlanır. İzlenecek adımlar planlanır ve başarısızlık durumunda nasıl geri adım atılacağı belirlenir. Herhangi bir uygulamada bulunmanın ve bulunmamanın riskleri değerlendirilir. Mümkün olan yerde uzman yardımına başvurulur. Bir uygulamanın başarılı olma imkânı üzerinde değerlendirme yapılır. Strateji devreye sokulur. Herkes ne yapılması gerektiğini ve bunu kimin yapması gerektiğini bilir. Periyodik olarak durumun bir yeniden değerlendirmesi yapılır. Gerektiği takdirde strateji düzeltilir hatta değiştirilir.

Turuncu lastik çizmeli uygulama biçimin ana özelliği tehlikeye ve bu tehlikeyi azaltmanın yollarına odaklanmaktır. (Bono, 1998)

#### **2.1.4.5. Pembe ev terlikleri**

Pembe sıcaklığı, duyarlılığı, evi, aileyi, rahatı çağırır. Uygulama tarzı; Koruma, insanların duygu ve hassasiyetlerine karşı duyarlı olmayı gerektirir.

**İlgi Göstermek Nedir:** İlgi göstermek sempati, şefkat ve anlayış göstermek midir yoksa bu duygularla ilintili uygulamalar mıdır? Bazı insanlar duyguları algılamada çok iyidirler, ancak bu yeteneklerini uygulamaya geçirmede aynı derecede başarılı olmayabilirler. Felakete uğramış birisinin çektiği anlar için gözyaşı dökebilirsiniz, fakat bu, söz konusu kişiyi rahatlatmakla aynı şey değildir. Duygular değerlidir. Ancak duyguları uygulamaya geçirip insanlara ilgi göstermek çok daha değerlidir. Pembe terlik tarzı sadece hassas olmak ve doğru duygulara sahip olmakla ilgili değildir. Uygulamayla da ilgilidir. Tabii insanın içinde başka insanlara ilgi göstermek gibi bir duygu yoksa onlara fiilen ilgi göstermesi zordur, fakat yine de duygular tek başlarına



yeterli değildir. Dahası bazı durumlarda duygular sadece kişinin vicdanını tatmin etmesi için kullandığı bir araç olur ve başka hiç kimseye fayda etmez. (Bono, 1998)

Asıl önemli olan hissettiğimiz duygular değil, insanlara ilgi gösterme ve yardımcı olma niyeti ile yaptığımız uygulamalardır. Açlıktan ölen bir çocuğa ait trajik bir fotoğraf gördüğünüzde kendinizi üzgün hissedebilirsiniz, ancak Çocuk Esirgeme Kurumu'na katkıda bulunursanız, bu konuda bir uygulamada bulunmuş olursunuz.

İlgi gösterebilmek için psikoloji ve insan doğasını çok iyi bilmek gerekli midir? Kesinlikle hayır. Çocuklar ve sıradan insanlar da en az psikoloji fakültesi mezunları kadar hatta daha fazla ilgi gösterebilirler. Yaralanan bir hayvana üzülen çocuk, derin psikolojik bilgilere sahip olmasa da, ona içten bir ilgi gösterir. İlgi göstermek entelektüel bir davranış değil, insani bir duygudur.

İlgi Gösterme ve Uygulama: Pembe terlikli uygulama tarzı çoğunlukla iki türdür:

- Başka uygulamalara insani ilgi ve insani şefkat unsurları katan pembe terlik tarzı: Pembe terlikli uygulama tarzı insanlara bir durumun insani yönlerini hatırlatabilir. Oldukça kaba saba olan bir kişiye pembe terlikli uygulama tarzının önemi hatırlatılabilir. Bu anlamda pembe terlik tarzı diğer uygulama biçimlerini daha iyi bir şekle getirmek için kullanılır.

- Temel uygulama biçimi olarak pembe terlik tarzı: Bir kazanın kurbanlarını sakinleştirmek katıksız bir pembe terlik davranışı sayılabilir. Aynı şey mutsuz bir çalışan veya öfkeli bir müşteri ile ilgilenmek için de geçerlidir. Aile tartışmalarına yapılan müdahalelerde de ağırlıklı olarak pembe terlik tarzı uygulamalardır.

İlgi unsuru yapılması gereken bir uygulamayı daha iyi bir şekle getirmek için kullanılabilceği gibi, o uygulamanın temel amacı da olabilir. Bu tür uygulamalar insanlara ilgi gösterecek ve yardım edecek biçimde tasarlanır. (Bono, 1998)

Pratikte her uygulama duruma göre değişiklik gösterse de, genelde hepsi bazı ortak temel unsurlara sahiptir karşısındakini dinlemeye zaman ayırmak gibi.

İlgi Gösterme Eğitimi: İnsan unsuru önemlidir. Son birkaç yıl içinde iş dünyası insan unsurunun önemli olduğunu anladı. Çalışanların motive edilmesi işte başarının anahtarı hâline geldi. Önceleri daha düşük statüde görülen insan kaynakları

departmanları artık araştırma, üretim ve benzer departmanlarla aynı seviyede tutuluyor. Firmalar “insanı öne çıkarma” konusunda çok çeşitli sloganlar geliştirdiler. Bu işi ilk başlatan İskandinavya Havayolları (SAS), personel maaşlarının sonuçta yolcular tarafından ödendiğini hatırlatan bir slogan geliştirdi. in Search of Excellence adlı kitabında Tom Peters insan unsurunun önemini vurguladı, bu kitapta yer alan birçok mükemmel şirket sonradan iflas etmiş olsa da, insan kaynaklarına odaklanmak çok akıllıcadır. Bu akım iş dünyasının her tarafına yayıldı ve hatta devlet hizmetlerini bile etkilemeye başladı. Günümüzde birçok program, müşteriye ve personele ilgi gösterilmesini vurgulamaktadır. Eğer motive olurlarsa ve yaptıklarına ilgi duyarlarsa insanların daha iyi çalıştıkları fark edilmiştir.

Müşteriye yapılan kötü hizmetlerin görüntülediği video filmlerini seyreden insanlarda tavır değişiklikleri meydana geldiği görülmüştür. Eğer bu tür davranışlara dikkat çekilirse ve bu davranışlar karikatürize edilirse, insanlar bunlardan uzak durmaya çalışırlar. Hiç kimse duygusuz görünmek istemez.

İnsanlarla ilgilenirken yapılacak küçük jestler önemli olabilir. Bunlar bir insanın karşısındakine önem verdiğini ve ona ilgi gösterdiğini belli eder. İnsanlara isimleriyle hitap etmek, kim olduklarını ve ilgi alanlarının ne olduğunu hatırlamak, onlara küçük yardımlarda bulunmak, dinlemeye hazır olmak ve karşıdaki kişinin ailesinin hatırını sormak gibi şeylerin hepsi, birinin sizin için önemli olduğunu göstermenin yollarıdır. Eğer bir kimseye ilgi gösteriyorsanız o zaman bu insan sizin için önemlidir. Bazen bu tür şeylerde aşırıya kaçıldığı ve davranışların yapaylaştığı görülse de, sonuçta bir yöntemin suiistimal edilmesi bu yöntemin geçerliliğini ortadan kaldırmaz.

Bir durumun pembe terlik tarzı şeklinde sınıflandırılması, diğer tüm uygulama tarzlarında olduğu gibi uygulama için belirli bir kalıp oluşturur. Artık uygulama gereksinimleri o tarza özgün bir şekilde algılanırlar. Algılama önemlidir: Turuncu tarz bir durumda tehlikeler ön plandadır; pembe tarz bir durumda ise insani yönler. İnsanlar o anda kendilerinden beklenen rolleri oynamakta çok başarılıdırlar. Ancak oyunun kuralları açık bir şekilde belirtilmelidir. Altı uygulama ayakkabısı sınıflandırmasının amacı da budur. Bu sınıflandırmaya göre belirli bir rolü benimsemek sahtekarlık, yapmacıklık veya samimiyetsizlik anlamına gelmez. Yapılan sınıflandırma, durumun

doğasını ve yapılacak uygulamanın şeklini hatırlatır. Bir durumu kavrayış biçiminin elle tutulur bir tarifidir. Size bir tür davranışı zorla empoze etmek yerine, ne yapılması gerektiğini kolayca hatırlamamıza yardımcı olacak özet bir tanımlamadır. Bu sınıflandırma yönteminin yapaylığı aslında bir avantajdır, çünkü akılda çok net bir şekilde kalır: “Pembe uygulama tarzını kullan” demek “şefkatli ol ve karşıdaki kişiye şefkat ve ilgi göster” demekten çok daha etkilidir. (Bono, 1998)

Uygulama Tarzı: “Birisi o kadına gidip şimdi de ikinci oğlunun bir uyuşturucu baskınında öldürüldüğünü söylemeli. Bu adamların böyle bir sonu hak ettiklerini düşünebilirsin, ancak bu anne için geçerli değildir. Bu durum gerçek bir pembe terlik işi. Elinden geleni yap.”

“Onun gidecek bir yeri yok. AIDS olduğunu öğrenince onu koydular. Pembe terliklerini giyerek ne yapabileceğini bir düşün.”

“Bu anlaşmadan dolayı kaybedecek olanlar ne olacak? Onlar için bir şeyler hissetmemiz gerekiyor mu? Biraz pembe terlik uygulamasına ne dersiniz? Bu makul olur mu?”

“İnsanlar bu kimya fabrikasının zehirli atık yayacağı konusunda yanlış bilgilendirilmişler, ancak onlar bu konuda gerçekten korkuyorlar. Onların sadece daha fazla bilgiye değil, biraz da pembe terlik anlayışına ihtiyaçları var.”

“Bazen pembe terlik uygulaması olarak sizden sadece karşınzdakini dinlemeniz istenebilir. Karşınzdaki insanı dinlemeniz de ona ilgi göstermenin önemli bir parçasıdır.

“Gidecek yeri olmayan bu şizofreniklerin tıbbi bakıma ve aynı zamanda pembe terlik ilgisine ihtiyaçları var, aynı şekilde ailelerinin de buna ihtiyacı var.”

“Kullandığımız iş gücünü azaltmamız gerekiyor. Bu kolay olmayacak. Bu hem turuncu hem de pembe terlik tarzı bir uygulama. Bunun başka bir çözüm yolu yok.”

“0, bir lider olarak tam bir felakettir. Ne yapılması gerektiğini bilir, ancak pembe terlik yeteneği hiç yoktur.”

“Sanırım bizden ilgi bekliyor anlaşılan bizden pembe terlik tarzında davranmamızı istiyor.” (Bono, 1998)

### 2.1.4.6. Mor binici çizmeleri

Mor binici çizmeleri yetkiyi çağrıştırır. Liderlik ve hakimiyet söz konusudur.

İnsanlar ve Roller: Doktorunuzun söylediklerini dinlersiniz, çünkü o resmi bir konumdadır. Onun uzman bilgisine ve deneyimine sahip olduğunu baştan kabul edersiniz. Eğer ikinci bir görüş isterseniz, bunun için başvuracağın kişi yine bir doktor olacaktır.

Din görevlisi çoğu insanın yaşamında merkezi bir rol oynardı. Bir konuda tavsiye almak için bir din görevlisine başvurulurdu. Televizyonlu yaşamdan önce köylerde kitaplar az bulunduğu için öğretmenler tek bilgi kaynağıydılar.

Avukatınıza danışırsınız, çünkü komşunuzu mahkemeye vermek için elinizde yeterli delil olup olmadığı konusunda uzman bir görüşe gereksinim duyarsınız. Kendi görüşünüze güvenmezsiniz.

Yukarıdaki bütün olaylarda, resmi rol uzmanlık eğitimi almış birisi tarafından oynanır: Doktor tıp okumuştur, avukat hukuk okumuştur. Ancak diğer bazı resmi rollerin temelinde uzmanlık eğitimi bulunmaz. Bir kişinin resmi bir role sahip olmasının nedeni, o role ve onu üstlenecek birine duyulan ihtiyaç olabilir. Böyle bir durumda görev için başvurular ya da uygun olanlar arasından en iyisi seçilmeye çalışılır. Bu rolün gerekliliğine ve bu rolü oynayan kişinin uygunluğuna itiraz edebilirsiniz, ancak rol oradadır ve bir kişi onu üstlenmiştir. Çok fazla polis memuru olduğunu düşünebilirsiniz; bununla birlikte polisin yaptığı denetim toplumun zorunlu bir işlevi gibi görünmektedir. Toplum, insanların ortak yararları için oluşturdukları bir kurumdur. Kurumlar karar alınmasını ve bu kararların uygulanmasını gerektirirler. Bu gereksinimler resmi rollerin ortaya çıkışına bir gerekçe zemini oluştururlar. Toplumun seçimle işbaşına gelmiş temsilciler tarafından dile getirilen istekleri, resmi roller üstlenmiş kişiler tarafından yerine getirir. Polis memurları, itfaiyeciler, hakimler, okul müdürleri ve büyükelçiler resmi rollerinin işlevlerini yerine getirirler. Aktif olarak bürokratik hiyerarşilere karşı olan komünlerde bile çoğunlukla insanlar geçici resmi görevler icra ederler: Birisi yemek yapmaktan sorumludur, başka birisi çöpü dökmekten vb. (Bono, 1998)

Rolle Bütünleşmek: Bazıları, hiç kimsenin resmi rolleri arkasına sığınarak yaptıkları uygulamanın kişisel sorumluluğundan kaçmaması gerektiğini savunurlar. Ne de olsa birçok uygulama, uygulayıcının kişiliğini ön plana çıkarmasıyla değil, üstlendiği rolün gereklerini yerine getirmesiyle gerçekleştirilebilir.

Bazıları insanların resmi rollerinde de özel yaşamlarındaki gibi davranmaları gerektiğini savunurlar. Bu fikre göre bir öğretmen, öğretmenlik yapan ve disiplin sağlayan bir kimseden çok bir arkadaş, bir danışman gibi davranmalıdır. Bir vergi müfettişi bir mali danışman gibi davranmalıdır. Bir polis memuru gönüllü bir bekçi gibi davranmalıdır. Gerçekten de, bu tür rollerin oynanmasında daha fazla insancılığa ve daha fazla pembe terlik uygulamasına yer verilmelidir. Ancak bu konuda aşırıya kaçıldığında sonuç hiç de pratik olmayabilir. Resmi rol herkese değil belirli insanlara yetki ve yaptırım gücü sağlar: Bir polis memuru tarafından uyarılmak ve tutuklanmak, normal bir insan tarafından uyarılmakla aynı şey değildir.

Bazı aktör ve aktrisler özel yaşamlarında çok utangaç olabilirler. Sahnede olmaktan ve oynadıkları karakterin kimliğine bürünerek kendi kişiliklerini kaybetmekten hoşlanırlar. İşleri gereği bir rolü üstlenirler ve işleri bitince o rolü bırakırlar.

Oldukça sıradan insanlar yargıç olabilirler ve bir yargıcın bilgeliğinde ve saygınlığında davranmayı çok çabuk sinirlenirler. Aynı şekilde sıradan insanlar resmi roller üstlenip küstahlıkla ve zorbalıkla hareket edebilirler. Bu kitapta daha önce de bahsettiğim gibi bir şeyin suiistimal edilmesi onun değerini kaybettirmez. Bazı resmi görevlilerin zorbalıkları resmi rollerin değerini azaltmaz.

Resmi bir rol kişiden daha önemlidir, çünkü toplum tarafından gerekli bir şey olarak tanımlanmıştır. İnsanlar normalde yapamayacakları uygulamaları, mor uygulama tarzının onlara verdiği resmi rol sayesinde gerçekleştirilebilirler. Rol doğuştan var olan yeteneklerin gelişmesini sağlar, çünkü belirli bir yeteneğin nasıl kullanılacağını açık bir biçimde tarif eder. (Bono, 1998)

Lacivert ayakkabılı uygulama tarzının net bir davranış ilkesi vardır: Rutini uygula. Gri uygulama tarzının net bir hedefi vardır: Bilgi topla ve onu kullan. Turuncu uygulama tarzının net bir önceliği vardır: Tehlikeyi azalt. Pembe uygulama tarzının net bir amacı vardır: İnsanları koru. Aynı şekilde mor uygulama tarzının da net bir düsturu

vardır: Rolünün gereklerine göre hareket et. Sahnedeki bir aktör veya aktris gibi, mor uygulama tarzı içindeki kişi de bir rol oynar.

Rollerin oynanması konusunda utanılacak veya çekinilecek bir durum söz konusu değildir. Buna karşın sürekli mor uygulama tarzında olmanın da bir değeri yoktur; bu herkes için hem gereksiz hem de sıkıcı olabilir. Ancak gerektiğinde bir kişi mor uygulama tarzına geçebilmeli ve bu tarzın gerektirdiği güç ve otoriteyle hareket etmelidir.

**Uygulama Biçimi:** Bu uygulama biçim’ otoriter fakat medenidir. Rolü üstlenen kişi ne zaman resmi rolü icra ettiğini açıkça belirtir. Bu rolün icra edildiğinin açıkça belirtilmesi ve rol sırasında tutarlı olunması gereklidir. Rolün sorumluluğu, getirdiği yükümlülükler ve rolle ilgili beklentiler, nasıl davranılması gerektiği konusunda bir yol gösterici işlevi görürler. Davranış güçlü, tarafsız ve adil olmalıdır. Rolü oynayanlar davranışlarını her zaman beğendirmek zorunda değildirler, ancak zorbalık ve kabadayılık kabul edilemez tutumlardır.

En önemlisi, bu tarzda hareket eden kişinin önce bir rolü icra ettiğini açıkça belirtmesi, sonra da bu role uygun davranmasıdır. Rolü yaparmış gibi görünüp bu rolle bağdaşmayan hareketlerde bulunmak karışıklığa yol açar ve rolün amaçladığı işlevin değerini düşürür (Bono, 1998).

Tablo 2.2.

*Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğinin Renk ve Özellikleri*

<i>Lacivert</i>	<i>Gri Spor</i>	<i>Kahverengi</i>	<i>Turuncu</i>	<i>Pembe Ev</i>	<i>Mor Binici</i>
<i>Resmi</i>	<i>Ayakkabısı</i>	<i>Yürüyüş</i>	<i>Lastik</i>	<i>Terlikleri</i>	<i>Çizmeleri</i>
<i>Ayakkabı</i>		<i>Ayakkabısı</i>	<i>Çizmeler</i>		
Resmi ayakkabı tipi	Spor ayak-kabı tipi	Yürüyüş tipi ayakkabı	Lastik çiz-me tipi	Terlik tipi	Binici tipi çizme
Rutinler ve rutinin sistematik uygulaması	Beynin boz maddesini çağrıştırır	Toprak rengi	Tehlikeyi azaltma	Nazik	Otoritenin geleneksel rengi
		Yere sağlam basma	Yangın Patlama	Rahatlık	
				Ev ve aile	

Tablo 2.2. (Devamı)

*Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğinin Renk ve Özellikleri*

<i>Lacivert</i>	<i>Gri Spor</i>	<i>Kahverengi</i>	<i>Turuncu</i>	<i>Pembe Ev</i>	<i>Mor Binici</i>
<i>Resmi</i>	<i>Ayakkabısı</i>	<i>Yürüyüş</i>	<i>Lastik</i>	<i>Terlikleri</i>	<i>Çizmeleri</i>
<i>Ayakkab</i>		<i>Ayakkabısı</i>	<i>Çizmeler</i>		
Talimler Resmiyet	Bilgi sis ve dumanı dağıtmak içindir Sessizrahat Abartısız Bilginin nasıl toplanacağı konusunda düşünme Alternatif varsayımlarr	Çok yönlü kullanım Kalın ve sağlam Pragmatizm ve pratiklik Esneklik Duruma uygun ayarlamalar Hedef ve öncelikleri belirleme Kontrollü davranış	Acil Uygulamalar için Sorumlu bulunur İletişim Stratejik planlama Bilgi Uzman Esneklik gerekebilir Cesaret	İnsana ilgi ve yardım Duygular uygulamaya geçirilmemeli Dinlemek Anlayış	Otorite ve resmi rol davranışı Resmi rolde Bulunduğu- nuzu çevrenize bildirin

**2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar****2.2.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar**

20. yüzyılın başlarından bu yana problem çözme konusundaki araştırmalar devam etmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla bireylere ait problem çözme becerileri, bu becerileri etkileyen etkenler incelenmiş ve bunlara bağlı bazı sistematik modeller geliştirilmiştir. Burada problem çözme becerileri ile ilgili son yıllarda yapılmış bazı araştırma ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları basa çıkma stratejilerini incelemiştir. Yaş faktörünün problem çözme, hayal etme ve kaçınma gibi

başa çıkma stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sosyal destek arama davranışının yaş ile anlamlı farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Cinsiyet etkenine bakıldığında ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok problem çözme yöntemlerine başvurdukları, sorunlarını çözmeye çevreden daha çok destek sağladıkları görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha hayalci ve kendilerini daha fazla suçladıkları belirlenmiştir.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'de 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 algıladıklarını göstermiştir (Aktaran: Çam, 1997).

Tuğrul (1994), araştırmasında alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynaklarını, etkilerini ve stresle başa çıkma yollarını incelemiştir. Sonuca göre, alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynaklarıyla başa çıkarken, diğer çocuklara kıyasla problemin çözümü yoluna daha az, alın yazısına sığınma ve çaresizliğe daha fazla başvurdukları, benlik ve uyum düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Çam (1995), araştırmasında öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 134 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerilerinin yetişkin ve koruyucu ebeveyn durumlarıyla olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulu çocuk ego durumlarıyla ise olumsuz yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Aktaran: Basmacı, 1998).

Kasap (1997), İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki vardır.

Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözmeye daha başarılıdır.



2. Problem çözme tutum ve başarısı, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

3. Problem çözme tutumu, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey öğrencileri bu konuda kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir ve daha başarılıdırlar.

Kılıç Basmacı (1998), araştırmasında üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde birinci sınıfa devam eden, 84'ü kız, 120'si erkek toplam 204 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri ile ana-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anne-babanın öğrenim durumu, öğrencinin doğum yeri, öğrencinin öğrenim gördüğü bölümün özel yetenek, sayısal ve sözel ağırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemiştir.

Malki (1998), araştırmasında kontrol odağı ve problem çözme konusunda kendini algılamayla ruh sağlığı arasındaki ilişkileri üniversite öğrencileri üzerinde incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakültelerindeki farklı bölümlerden toplam 327 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kontrol odağı ve problem çözme konusunda kendini algılama, problem çözme konusunda kendini algılama- ruh sağlığı ve kontrol odağı- ruh sağlığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerde dış kontrol odağı eğilimi arttıkça problem çözme becerisinde kendini yetersiz algıladığı ve ruh sağlıklarının bozulduğu görülmüştür.

Bilge ve Aslan (1999), akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe, problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, okulun yanı sıra yürütülen bir işin olması, yaş ve yıl kaybetme değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Ferah (2000), Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerini cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya 1998-1999 eğitim öğretim yılında Kara Harp Okulunda öğrenim gören 512 öğrenci örneklem oluşturmuştur. Araştırmada Türkçe çeviri ve güvenilirlik geçerlik çalışması Şahin ve Şahin (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Kara harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ve liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Bu sonuç içinde de kız öğrencilerin, akademik başarıları yüksek olanların ve liderlik görevi alan öğrencilerin problemlerine daha sistemli yaklaştıkları ve daha güvenli olup, kaçınan olamayan yaklaşımlar benimsedikleri bulunmuştur.

Saygılı (2000), araştırmasında problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Fen Lisesi, normal lise ve meslek lisesinden toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ile sosyal uyum ve kişisel uyum arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul farklılığı ile problem çözme becerisi, sosyal uyum ve kişisel uyum düzeyi arasında etkileşim bulunmuştur.

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

becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmiş olabileceği belirtilmiştir.

Arslan (2001), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada Konya ve Niğde illerindeki MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden tesadüfi yolla seçilen 183 öğretmen ile Niğde ve Selçuk üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 351 aday öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyete göre problem çözme beceri düzeyinin öğretmenler için aceleci ve planlı yaklaşım açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin aday öğretmenlere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin okuduğu sınıf değişkenine göre 1. ve 2. sınıfta okuyan aday öğretmenlerin daha olumlu problem çözme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından yapılan araştırmada, 305 öğretmen adayının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bölüm, sınıf ve yaşa göre problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre ise erkekler ile kızlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Terzi (2001), araştırmasında ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algılarını incelemiştir (Aktaran: Emran, 2005).

Saracaoğlu, Serin ve Bozkurt (2001), araştırmalarında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 39 bayan ve 46 erkek olmak üzere toplam 85 lisansüstü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Nadir (2002), yaptığı araştırmasında ergenlerin sahip oldukları benlik imgesinin problem çözme becerilerini ne derecede yordadığının incelenmesini amaçlamıştır. 13-

17 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada örneklemini Akçaabat Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Akçaabat Anadolu Lisesi, Trabzon Ticaret Meslek lisesi ve Trabzon İlgi Dershanesi'nden tesadüfi olarak seçilen 385 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 192'si kız, 193'ü erkektir. Araştırma sonucunda ergenlerin cinsiyetlerine göre genel problem çözme becerileri arasında farklılaşma görülmemiş, benlik imgesi üzerinde aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt ölçeklerinde cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Genel problem çözme becerilerini yordamada baş etme gücü, ruh sağlığı, beden imgesi ve aile ilişkileri, benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Deniz, Arslan ve Hamarta (2002), çalışmalarında problem çözme becerisi, cinsiyet, okul ve ana-baba değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çalışmada varılan en önemli sonuç ise problem çözmede aceleci yaklaşım açısından sayısal alanda okuyan öğrencilerin sosyal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları ve planlı yaklaşım açısından ise sosyal alanda okuyan öğrencilerin sayısal alanda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olduklarıdır.

Kaptan ve Korkmaz (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı, hizmet öncesi ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerinin problem çözme yeterliklerine yönelik algıları açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinden 61 ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 61, 3. sınıf öğrencisinden oluşan toplam 122 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Heppner tarafından geliştirilen "Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular hizmet öncesi fen bilgisi öğretmenlerinin problem çözme envanterinden elde ettikleri puanların ortalaması ile hizmet öncesi sınıf öğretmenlerin problem çözme envanterinden aldıkları puanların ortalaması arasında fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Kaptan, Aslan ve Atmaca (2002), çalışmalarında problem çözme yöntemi ile düz anlatım yönteminin eriş, kalıcılık ve tutum değişkenlerine göre etkisi incelenmiştir.

Problem çözme yöntemi ile düz anlatım yönteminin erişiyeye etkisi konusunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak kalıcılık ve derse karşı tutum açısından problem çözme yönteminin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Korkut (2002) tarafından yapılan araştırmada lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile yapılan araştırmada veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitimi ve işi, babanın eğitimi ve işi, sosyal destek kaynakları olarak sıkıntılarını konuşabildiği, sıkıntılarını anlayan kişiler değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır

Ünal (2003) tarafından yapılan çalışma 2002-2003 öğretim yılında bir devlet, bir özel ve gecekondu mahallesindeki bir devlet okulunda okuyan 188 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini problem çözme beceri testinden alınan sonuçlar ve öğrencilerin 2002-2003 öğretim yılının 1. dönem sosyal bilgiler ders notları oluşturmuştur. Problem çözme testi 1. dönem sosyal bilgiler dersinde işlenmiş olan ünite içeriklerine bağlı olarak hazırlanmıştır. Araştırma sonunda özel okulda ve diğer devlet okulunda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ders notları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Batıgün ve Şahin (2003), 14-62 yaş arasındaki insanların çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözme becerileri, öfke ve saldırganlık gibi farklı değişkenler ile arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini 14-62 yaş arası 619 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 14-24 yaş grubundaki gençlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel davrandıkları, daha öfkeli

göründükleri kendilerine sunulan, stresli bir durum karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, sıklıkla ilk seçenek olarak düşündükleri belirlenmektedir.

Ünüvar (2003), araştırmasında çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15- 18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Konya il merkezinde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında okuyan lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri olup, örneklem de bu liselerde okuyan 710 ergenden oluşmuştur. Çalışmada kullanılan ölçme araçları "Arkadaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" ndan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının: cinsiyet, okul, öğrenim görülen alan, anne eğitim durumu, anne çalışma durumu, aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Benlik saygısı yüksek olan ergenlerin daha olumlu problem çözme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Özkütük *ve diğ.* (2003), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları betimsel çalışmada 180 üniversite öğrencisi örneklem olarak çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileriyle bölüm, mesleki toplantılara katılma sıklığı, zeka oyunları oynama, kendilerini yaratıcı bulma ve ders çalışma yöntemleri değişkenleri bakımından farklılık göstermiştir. Yaş ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında farklılık görülmemiştir.

Dikici *ve diğ.* (2003), tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama eğitimi 9 hafta boyunca düzenli olarak verilmiş ve 9 hafta sonunda her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Yaratıcı drama uygulamasına katılan bireylere 9 hafta boyunca yaratıcı dramanın aşamaları olan ısınma, konsantrasyon, doğaçlama ve oluşum aşamaları yoluyla problemleri tanımlamaları ve çözümleri görmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı drama eğitiminin problem çözme becerileri üzerine anlamlı düzeyde etkisi olduğu izlenimi edinilmiştir.

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 değişkenine göre analiz edildiğinde kadınların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mertoğlu ve Öztuna (2004), tarafından yapılan araştırmada, problem çözme yeteneği ile internet kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya Marmara Üniversitesi'ne devam eden 128 Fen Bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Heppner ve Petersen'in (1982) "Problem Çözme Envanteri" ve Tavşancıl ve Keser'in (2000) "İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bu iki ölçekten elde edilen veriler problem çözme ve internet kullanımı arasındaki ilişkinin (varsa) tespiti için bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

Sarıbıyık, Altunçekiç ve Yaman (2004), çalışmalarında, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı yaz yarıyılında Fen Bilgisi Laboratuvarı dersi alan Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma, tarama yöntemine sahiptir. Örneklemden verilerin toplanmasında survey modeli kullanılmıştır. Örneklemden veri toplama aracı olarak ise anket kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik ilgilerini ölçmek için 34 sorudan oluşan "İlgi Ölçeği" geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için ise 30 sorudan oluşan "Problem Çözme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri fen öğretimine yönelik ilgi ve problem çözme becerisi olurken bağımsız değişkenler, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve eğitim görülen bölüm olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler sonunda, öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre fen bilgisine yönelik ilgileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, problem çözme becerileri arasında ise anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Izgar, Gürsel ve Negiş (2004), çalışmalarında, Konya ve çevresinde bulunan 147 ilk ve ortaöğretim kurumundan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 310 okul yöneticisini kullanmışlardır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; "Önderlik Özellikleri Ölçeği"

ve “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, varyans analizi ve tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda önderlik özellikleri ölçeğinin alt boyutları ile problem çözme envanterinin çeşitli alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Önderlik özellikleri birçok alt boyutta okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkilemektedir.

Deniz (2004), tarafından yapılan çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖI-II)’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 154’tür (60 kız ve 94 erkek). Araştırma sonucu elde edilen bulgular, MKVÖ I-II’nin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir düzeyde ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma örneklemini toplam 454 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 193’ü kız ve 261’i erkek olup, öğrencilerin yaş ortalaması 20,25 dir. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, karar vermede öz saygı karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Emran (2005), araştırmasında, İzmir ilindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanların olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerilerine yönelik algılamaları ve sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerileri, sosyal beceri duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık alt ölçeği, sosyal beceri sosyal duyarlık alt ölçeği ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Olumsuz otomatik düşünceleri, problem çözme becerisi, sosyal beceri duyuşsal anlatımcılık, sosyal beceri duyuşsal duyarlık, sosyal beceri duyuşsal kontrol, sosyal beceri sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Medeni durum, sosyo-ekonomik düzey, mesleklere bakış açısı ile olumsuz otomatik düşünceler, problem çözme becerisi ve sosyal beceri düzeyleri alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalıştıkları okul türü ile olumsuz otomatik düşünceler, problem çözme becerisi arasında anlamlı farklılık



görülmemiştir. İş doyumu ile problem çözme becerileri, Sosyal beceri alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

### **2.2.2. Yurt Dışında Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Coche ve Dauglas (1977), problem çözme eğitiminin pratik etkilerini inceledikleri bir araştırmalarında problem çözme eğitimi verilen grupta, kişisel yeterlilik duygusu, öz saygı ve dürtü denetimindeki gelişmelerde başarı kaydetmişlerdir.

Heppner ve Peterson (1982), kadın ve erkeklerden oluşan bir grup üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta; problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Heppner, Hibel, Neal (1982), kendilerini başarılı ve başarısız olarak algılayan öğrenciler arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmada problem çözenin boyutları ve bireyin karar vermesini etkileyen etmenler birlikte ele alınarak incelenmiştir. Kendilerini problem çözme konusunda başarılı olarak değerlendiren bireyler karar verme ve problem çözme becerilerinde daha sistematik olduklarını, problemlerini açıkça anlayabildiklerini ve problem çözme sürecinden kaçınmadıklarını belirtmişlerdir.

Heppner, Reeder, Larson (1983), problem çözme etkinliğinde kendilerine farklı değerler biçen öğrencilerin bilişsel farklılıklarını incelemiştir. Kendilerini etkili problem çözen olarak algılayan öğrencilerin, bilişsel etkinliklere daha fazla eğildikleri, daha olumlu benlik kavramına sahip oldukları, kendilerini daha iyi tanıdıklarını ve daha az eleştirildiklerini belirtmişlerdir. Kendilerinin etkisiz problem çözdüklerini düşünen bireylerin, irrasyonel düşüncelerinin daha güçlü olduğu kendilerine karşı daha olumsuz oldukları ve bilişsel aktiviteler içeren davranışları ayarlama gerçeğ olmayabilecek bazı standartlara uydukları bulunmuştur.

Shorkey ve arkadaşları (1985), yaptıkları araştırmada, ana babanın cezalandırma şiddetinin, ailelerin problem çözme tutumları ile ilişkili olduğu hipotezini test etmişlerdir. Sonuçlar, ana-babanın cezalandırma şiddeti ile problem çözme tutum ve

davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başarılı problem çözücü ana-babaların cezalandırırken şiddete çok az başvurdukları görülmüştür.

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 durumluk 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.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bireylerin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Aktaran: Saygılı, 2000).

Heppner, Baumgardner ve Jackson (1985), problem çözme ve depresyon arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, kişilerin belirttikleri kişisel problemlerin sayısı ile problem çözme becerileri arasında ilişki vardır. Problem çözme envanterinden yüksek puan alanlar, kendilerine güvenmede eksiklik yaşayanlar, problemlerden kaçan, kontrol eksikliği olanlar daha çok kişisel problem belirlemişlerdir.

Baumgardner ve arkadaşları (1986), problem çözme ve nedensel yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta, başarılı problem çözümlerinin kişisel ve kişisel arası problemleri için içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları görülmüştür. Aynı araştırma sonuçları, problem çözmede etkisiz olanlara göre etkili olanların problemlerini çözmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini gösteren araştırma sonuçlarını desteklemiştir.

Murphy ve Ross (1987), ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal problem çözme ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak kızlar erkeklerden daha başarılı bulunmuştur.

Schotte ve Clum (1987), kolej öğrencilerini algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok daha fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme becerisi ile stres arasında ilişki olduğu görülmüştür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip olan bireylerde umutsuzluk düşüncesinin artması sonucu intihar düşüncesinin arttığı görülmüştür. (Aktaran: Basmacı, 1998, s. 25)

Barton (1988), yaptığı araştırmada, hem küçük erkek çocuklardaki hem de öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklardaki problem çözme becerilerinin onlardan büyük ve normal olan akranlarından daha yetersiz olduğunu göstermiştir” (Aktaran: Terzi, 2000).

Brems ve Johnson (1988), “Problem çözme değerlendirmeleri ve basıncı 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” (Aktaran: Ferah, 2000).

Larson ve arkadaşları (1989), bir grup hasta erkek alkolikler de problem çözme becerisini incelemiştir. Araştırma sonucunda alkolik erkeklerin problem çözme becerilerinin normal yetişkinlerden farklı olduğu ve alkoliklerin gerçek performanslarıyla, değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür.

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

Zurilla ve Sheedy (1991), Kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda 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.

Jerath, Hasija, 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” (Aktaran: Arslan, 2001).

Graham ve Davey (1994), kaygı, sosyal problem çözme yetenekleri ve sosyal problem çözme güvenini inceledikleri araştırmalarında, problem çözme sürecinde kaygının derecesi, hem zayıf problem çözme güveniyle hem de zayıf algı kontrolüyle önemli derecede ilgili bulunurken, kaygının derecesi ile problem çözme kabiliyeti arasında ilişki bulunmamıştır.

Baldwin (1995), otoriter davranışlar sergileyen ana-babaların çocukları ile demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, demokratik tutumun egemen olduğu aile ortamında yetişen çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, otoriter tutumun egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların çok kararsız bir ruh hâli içinde oldukları, yeni fikirler üretemedikleri, korku ve endişe içinde oldukları saptanmıştır.

D’Zurilla ve diğ. (1998), çalışmalarında 17-20 yaşlar arasındaki genç yetişkinler, 40-55 yaş arasındaki orta yaşta bireyler ve 60-80 yaş arasındaki yaşlılar üzerinde sosyal problem çözme kabiliyetlerinin yaş ve cinsiyeti ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda orta yaşta bireylerin probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözümede yüksek, probleme negatif yönelim, dikkatsizlik ve

dürtüsel hareket etme, kaçınma stilinde ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Orta yaşlılar ile yaşlılar karşılaştırıldığında ise, orta yaşlı grubun probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözümede yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet ile ilgili karşılaştırmalarda sadece probleme pozitif yaklaşım ve probleme negatif yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve yapılan analizlerde erkeklerin kızlara göre probleme pozitif yaklaşımda yüksek, negatif yaklaşımda ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç erkeklerin kızlara göre problem çözme kabiliyetleri ve problemle başa çıkma konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir

D’Zurilla ve Sheedy (1991), kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bireylerin iç denetime sahip olmaları ile etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır (Aktaran: Basmacı, 1998).

Elliott ve Henrick (1995), problem çözme becerilerinin algılanmasını incelediği araştırmasında, 61’i kız ve 51’i erkek üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme envanteri ve Myers-Briggs kişilik tipleri ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanının ise yüksek olduğu görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması, araştırmanın deseni, kullanılan ölçme araçları, grup oturumları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacı ile ilk önce 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye İlçesine bağlı Atatürk Lisesi on birinci sınıf düzeyinde eğitim ve öğretim gören 150 öğrenciye Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Daha sonra, envanterden aldıkları puan ortalamaları birbirine yakın olan gönüllü öğrencilerden yansız atama yoluyla 20 kişi deney grubuna 20 kişi ise kontrol grubuna olmak üzere toplam 40 katılımcı araştırmanın çalışma grubuna alınmışlardır.

Tablo 3.1.

*Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı*

<b>GRUPLAR</b>	<b>BAYAN</b>	<b>ERKEK</b>
Deney Grubu Öğrencileri	10	10
Kontrol Grubu Öğrencileri	10	10
Toplam	20	20

Deneklerin belirlenmesi esnasında problem çözüme envanterinden elde edilen sonuçlar kullanılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grupları problem çözüme envanterinden aldıkları puanlar bakımından mümkün olduğunca homojen olan bireylerden oluşturulmuştur. Son olarak ise, yansız atama yolu ile bir grup deney diğeri ise kontrol grubu olarak tespit edilmiştir.

### **3.2. Araştırmanın Deseni**

Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD bir ilişki desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen karışık bir desendir. Deneysel modeller, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s. 87).

Bu desene göre araştırmanın bağımsız değişkeni, on birinci sınıflara uygulanan Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Eğitimi, bağımlı değişkeni ise on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözüme becerileridir. Araştırmada on birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarına başlangıçta, Problem Çözme Envanteri verilmiş, ardından deney grubundaki öğrenciler, sekiz hafta boyunca haftada bir oturum olmak üzere, sekiz oturum süren Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki on birinci sınıf öğrencilerine ise hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada kullanılan desen Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

*Araştırma Deseni*

GRUPLAR	İLK ÖLÇÜM	UYGULAMA	SON ÖLÇÜM	İZLEME
Deney Grubu Lise Öğrencileri	X	Altı Şapkalı Düşünme Altı Ayakkabılı Uygulama Teknikleri Eğitimi	X	X
Kontrol Grubu Lise Öğrencileri	X	Yok	X	X

**3.3. Deney Grubuna Verilen Eğitim**

Deney grubuna, sekiz hafta süre ile haftanın bir günü, birer saatlik oturumlarla (Mart - Nisan 2012; Rehberlik dersleri (Salı günleri), 13.30 – 14.30 saatleri arasında) “Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Eğitimi” verilmiştir. Ön test ve son test uygulamaları ölçeğin uygulama süresinin kısalığı nedeniyle eğitimlerin başlangıcında ve bitiminde yapılmış olduğundan bu uygulamalar eğitim süresine dâhil edilmiştir. Ergenlik çağındaki öğrencilere yönelik Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Eğitiminin verilmesi için gönüllü olacak grupla söz konusu eğitimin gerçekleştirilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Mart 2012 – Nisan 2012 aylarında izinler doğrultusunda 8 haftalık uygulama sürecinin günleri ve saatleri belirlenerek uygulamaya başlanmıştır.



### 3.4. Grup Oturumlarında Yapılan Etkinlikler

I. HAFTA – I. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
		Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniklerini genel olarak tanıtan ppt sunumu
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Program hakkında ön bilgi, programın amaçları, süresi, içeriği ve işleyişinin anlatılması,</li> <li>• Yapılmaya dayalı olarak grup kurallarının açıklanması, tanışma etkinlikleri</li> <li>• Ön test olarak deney grubuna ve kontrol grubuna Problem Çözme Envanterinin uygulanması</li> </ul>	<p>İlk oturuma, daha önce eğitime katılmak için gönüllü olduğunu belirten, 11. sınıf öğrencilerinden , deney grubu olarak belirlenen 10 kız, 10 erkek üye katılmıştır. Oturumun yarım saatlik kısmında Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Daha sonra eğitimin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ardından eğitimin süresi ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve grup sürecinin temel ilkeleri anlatılmış, grup sürecinde yapılan uygulamaların bütün grup üyelerinin katılımıyla gerçekleşeceği ve oturumlara katılımda sürekliliğin gerektiği vurgulanmıştır.</p> <p>Yukarıda anlatılan sürecin ardından öğrencilerle tanışma etkinliği yapılmıştır. Genel hatlarıyla verilecek olan bu eğitim öğrencilere ne gibi faydaları olacağı anlatılmıştır.</p> <p>İlk oturumun son on beş dakikasında ise Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Teknikleri hakkında genel bilgiler içeren power point sunumu ile öğrencilere hayatta karşılaşılabilecek her tür probleme çözüm yolları ararken karar verme ve uygulamaya koyma becerilerini geliştirecek ve bu şekilde problemlerin çözümünü daha kolay hale getirecek olan tekniklerin tanıtımı yapılmıştır. Tekniklerde kullanılan renklerin insanlarda bıraktığı psikolojik etkilerden yola çıkılarak oluşturulduğu belirtildi. Bu tekniklerin insanlara ne tür problemlerin çözümünde yardımcı olabileceğinden bahsedilerek oturum tamamlandı.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Üyelerde eğitim sürecine ait ilk izlenimler oluşturuldu.</p>	

II. HAFTA – II. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin somutlaştırılması için kullanılan altı farklı renkteki şapka maketleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Tanıtımı</li> <li>• Beyaz ve Kırmızı renklerdeki şapkaların tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Olaylara beyaz ve kırmızı şapka açısından bakan örnekler</li> </ul>	<p>Grup çalışmanın ikinci haftasında Altı Şapkalı Düşünme Tekniği hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bu yöntemin çok geniş bir alanda kabul gördüğü bunun sebebinin de uygulamasının basit, pratik ve işe yarar olması olduğu belirtilmiştir. Her biri değişik renkte altı hayali şapka olduğu söylenmiş, her düşünürün olaylara, problemlere farklı açılardan bakabilmesi için sırasıyla bu şapkaların her birinin düşünme biçimine göre düşünmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu şekilde farklı düşünme biçimlerinin birbirine karışması önlenerek her birine yeteri kadar dikkat gösterilmesi sağlanmıştır. Böylece her şeyi bir arada yapmaya çalışmaktan doğan karmaşa önlenmiştir. Bu teknikte tek bir düşünme biçimine saplanmak yerine farklı açılardan düşünme önem arz etmektedir. Bu şekilde düşünmenin egonun düşünme faaliyetindeki etkisini azalttığı da vurgulanarak şapkaların renkleri ve işlevlerinin anlatımına geçilmiştir. Beyaz ve kırmızı şapkanın kullanımı, işlevleri tanıtılmıştır.</p> <p>Beyaz rengin insanlar üzerinde bıraktığı etkinin saflık, temizlik çağrışımı olduğu ve beyaz şapka ile düşünme biçiminin de veri ve bilgilere objektif bir biçimde bakmayı gerektirdiği vurgulanmıştır. Kırmızı rengin insanlar üzerinde bıraktığı etkinin ise duygusal yönüne odaklanıldığı belirtilmiştir. Ardından değişik örnekler üzerinden beyaz ve kırmızı şapkayla düşünme biçimleri uygulanmıştır.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Beyaz ve Kırmızı şapkanın uygulanma biçimleri öğrenildi.</p>	

III. HAFTA – III. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin somutlaştırılması için kullanılan altı farklı renkteki şapka maketleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarı ve Siyah renklerdeki şapkaların tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Olaylara sarı ve siyah şapka açısından bakan örnekler</li> </ul>	<p>Grup çalışmasının üçüncü haftasında Sarı ve Siyah şapkanın kullanımı ve işlevleri hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Siyah rengin insan psikolojisi üzerinde bıraktığı olumsuzluktan yola çıkılarak siyah şapkanın eleştirinin, olumsuzlukların, tehlikelerin sembolü hâline gelmiş olduğu belirtilmiştir. Siyah şapkanın asla duygusal olmadığı, olaylara daima mantıksal bir olumsuzlukla baktığı vurgulanmıştır. Beyaz şapka düşünmesi ile ortaya çıkan verilerin siyah şapka düşünmesi ile sorgulandığı belirtilmiştir. Siyah şapka düşünüşünün neyin neden olmayacağını gösterdiği, yanlış ve hatalı olan durumları gösterdiği de söylenerek sarı şapkanın işlevlerine geçilmiştir.</p> <p>Sarı rengin güneşin rengi olması ve güneşli havalarda insanların kendilerini iyi hissetmeleri durumundan yola çıkılarak sarı şapkanın olayların olumlu yönlerini gören şapka olduğu belirtilmiştir. Sarı kişilikteki insanın iyimser olduğu, her şeyin bir çaresi vardır, umutsuzluğa gerek yoktur, yeni arayışlar ve umutlar hep vardır şeklinde düşündüğü anlatılmıştır. Hayatta olumsuzluklar varsa başka bir konuda bu durumun düzeltilebilirliği vurgulanmıştır. Tekniğe göre sarı şapkanın mantıksal olumluluk olduğu söylenmiş, bir önerinin neden işe yarayacağı ve sunduğu faydalar açısından değerlendirilmesini sağladığı belirtilmiştir. Sarı şapkanın değerli ve yararlı olan şeyleri araştırdığı ve bunlara mantıksal destek sağlamaya çalıştığı da belirtilerek örneklere geçilmiştir.</p> <p>Örnek: Sigara kullanma davranışına sarı ve siyah şapkalarla bakalım.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Sarı ve siyah şapkanın kullanımı ve işlevleri örneklerle öğrencilere benimsetildi.</p>	

IV. HAFTA – IV. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin somutlaştırılması için kullanılan altı farklı renkteki şapka maketleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeşil ve Mavi renklerdeki şapkaların tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Olaylara yeşil ve mavi şapka açısından bakan örnekler</li> </ul>	<p>Grup çalışmasının dördüncü haftasında yeşil ve mavi şapkanın kullanımı ve işlevleri hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Yeşil renginin doğanın rengi olması sebebiyle insan psikolojisi üzerinde ilham verme etkisi olduğundan yola çıkılarak yeşil şapkanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği belirtilmiştir. Yeşil kişiliğe sahip bireylerin kendine değer veren, doğrularında ısrarcı, dışarıdan bakıldığında bir fikrin, idealin ilkenin kararlılığı görülen kişiler olduğu vurgulanmıştır. Tekniğe göre; yaratıcılığın, alternatiflerin ve değişimin şapkasının yeşil şapka olduğundan bahsedilmiştir. Bu şapkayı takan kişinin bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler üretmesinin, alternatifler aranmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Düşünme faaliyetlerinde amaç bir yargıya varmak iken yeşil şapkada esas olanın ise hareket olduğu vurgulanmıştır. Hareketten kasıt ortaya atılan fikirleri yeni fikirler için basamak olarak kullanmaktır. Yeşil şapka takan kişinin çılgınca fikirler üretme hakkına sahip olduğu söylenerek mavi şapkanın kullanımı ve işlevlerine geçilmiştir.</p> <p>Mavi rengin gökyüzünün rengi olması sebebiyle yukardan bir bakış açısı olarak görüldüğünde karar verici şapka niteliğinde olduğundan bahsedilerek bu şapkanın bütünü görme ve kontrol etme özellikleri anlatılmıştır. Düşünme sürecini gözlemleyen, kontrol eden ve diğer şapkaların yargılarını da toparlayıp sonuçta bir karara ulaşan şapkanın mavi şapka olduğu belirtilerek örnek uygulamalara geçilmiştir.</p> <p>Örnek: Bir reklam firmasında çalışıyorsunuz ve sizden bir ürünün tanıtımında kullanılacak orijinal fikirler isteniyor. Haydi Yeşil şapkayla düşünelim. Etkinlik sonunda tüm şapka renkleri tekrar özetlenmiş bir örnekle tüm şapkaların kullanımı tekrar gözden geçirilerek oturum sonlandırılmıştır.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Mavi ve yeşil şapkanın kullanımı ve işlevleri benimsetilmiştir.</p>	

V. HAFTA – V. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini somutlaştırmak için kullanılan ayakkabı resimleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğinin Tanıtımı</li> <li>• Lacivert resmi ayakkabının tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Lacivert resmi ayakkabı biçimi ile davranmamızı gerektiren örnek durumlar</li> </ul>	<p>Grup çalışmasının beşinci haftasında Altı Ayakkabılı Uygulama tekniği hakkında bazı genel bilgiler verilerek oturuma başlanmıştır. Altı Şapkalı Düşünme tekniğinin işin sadece düşünme yönünü karşıladığı bu sürecin bir de uygulama boyutunun olması gerektiği ve bu boyutu karşılayan tekniğin de Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği olduğu belirtilmiştir. Ayakkabıların uygulamayı çağrıştırmasının (yürüme faaliyetinden dolayı) tekniğin isminde kendini gösterdiği söylenerek, değişik durumlarda değişik uygulama biçimlerinin hayatımızı kolaylaştırabileceğinden bahsedilmiştir. Her ayakkabının farklı bir renk ve biçimi olduğu, bu renk ve biçimlerinde belli davranış şekillerini gösterdiği belirtilerek ayakkabıların tanıtılma aşamasına geçilmiştir.</p> <p>İlk olarak lacivert rengin resmiyetin rengi olduğu, lacivert ayakkabılı uygulama tarzının da ordudaki talimler ve rutinler gibi formaliteye ağırlık verdiği belirtilmiştir. Ancak rutinlerin aşırı kullanımının kötü sonuçlar doğurabileceği ve bu nedenle kullanımda dikkat etmek gerektiği vurgulanmıştır. Bu uygulama tarzında önceden belirlenmiş rutin adımların teker teker uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bir örnekle uygulama tarzı netleştirilmeye çalışılmıştır.</p> <p>Örnek: Bir doktor hastasının rahatsızlığını teşhis etmeye çalışırken rutini uygulayıp onun aile geçmişini araştırmak yerine daha farklı yöntemlere başvurmuşsa hastanın rahatsızlığının genetik kaynaklı olduğunu gözden kaçırmaya muhtemeldir.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Lacivert resmi ayakkabı uygulamaları örneklerle benimsetildi.</p>	

VI. HAFTA – VI. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
		Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini somutlaştırmak için kullanılan ayakkabı resimleri
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gri spor ayakkabının ve Kahverengi yürüyüş ayakkabısının tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>Gri spor ayakkabı biçimi ile davranmamızı gerektiren örnek durumlar</li> <li>Kahverengi yürüyüş ayakkabısı biçimi ile davranmamızı gerektiren örnek durumlar</li> </ul>	<p>Grup çalışmasının altıncı haftasında gri spor ayakkabılı uygulama tekniğinin tanıtımı, kullanımı ve işlevleri ile sürece başlanmıştır. Gri rengin sis ve dumanı çağrıştırdığı düşünülürse Gri spor ayakkabılı uygulamanın amacının sisi dağıtmak ve net görüş kazandırmak olduğu belirtilmiştir. Bu ayakkabı tarzındaki amacın bilgi toplamak ve bu bilgileri sistematikleştirmek olduğu söylenmiştir. Sabır unsurunun bu uygulama için gerekli olan en önemli özellik olduğu vurgulanmıştır. Bu uygulamanın nerede ve nasıl gerekli olabileceğini anlamak için de örneklere başvurulmuştur.</p> <p>Örnek: Yeni bir bilgisayar aldığımızda kurulumunu nasıl yaparsınız veya kurulumunu yaptıktan sonra bilgisayar çalışmazsa ne yapabilirsiniz?</p> <p>Gri spor ayakkabılı uygulama süreci örneklerle anlatıldıktan sonra Kahverengi yürüyüş ayakkabısının uygulama özelliklerine geçilmiştir. Kahverenginin temel, doğal, günlük bir renk olduğu hatta yeryüzünün rengi olduğu söylenerek başlanmıştır. Daha sonraki süreçte bu uygulama tarzının pratikliği, faydacılığı benimsediğinden bahsedilmiştir. Bu uygulama tarzının katı olmadığı (rutinler gibi), durumlar değiştikçe esnek bir şekilde davranışın değiştirilebileceğinden bahsedilmiştir. Bu durum örneklerle desteklenmeye çalışılmıştır.</p> <p>Örnek: Uçakla seyahat ederken uzun yolculuklarda lavaboya rahat gidip gelmek için koridor kenarında oturmayı tercih eden bir kişi kısa yolculuklarda gökyüzünü seyretmek için cam kenarını seçebilir.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Gri spor ayakkabılı uygulama ve kahverengi yürüyüş ayakkabısının uygulama tarzları benimsetildi.</p>	

VII. HAFTA – VII. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini somutlaştırmak için kullanılan ayakkabı resimleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turuncu lastik çizme ve pembe ev terliklerinin tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Turuncu lastik çizme uygulama biçimi ile davranmamızı gerektiren örnek durumlar</li> <li>• Pembe ev terliği uygulama biçimi ile davranmamızı gerektiren örnek durumlar</li> </ul>	<p>Grup çalışmamızın yedinci haftasında turuncu lastik çizme uygulamasının tanıtımı, kullanımı ve işlevleri ile sürece başlanmıştır. Turuncu rengin tehlikeyi, dikkat çekmeyi ve uyarıyı işaret ettiği, lastik çizmelerin ise itfaiye ve kurtarma görevlilerini çağrıştırdığından söz edilmiştir. Bu iki durumun birleşmesinden ortaya çıkan acil müdahalede bulunma ve güvenliğin sağlanmasının turuncu lastik çizme tarzı uygulamalar olduğu vurgulanmıştır. Ardından turuncu uygulama tarzının cesaret gerektiren bir uygulama tarzı olduğu vurgulanmıştır. Tehlikenin ortadan kaldırılması, azaltılması veya bastırılması durumlarından birinin netleştirilmesi daha sonra da eyleme geçilmesinin gerekliliğinden söz edilerek örnekle uygulama tarzı netleştirilmeye çalışılmıştır.</p> <p>Örnek: Bir trafik kazasında yaralananların yanında olduğunuzu düşünün, durup ambulansın gelmesine mi beklersiniz, tıbbi bir yardım mı yaparsınız?</p> <p>Oturumun ilerleyen sürecinde pembe ev terlikleri uygulamasından bahsedildi. Pembe rengin sıcaklığı, duyarlılığı, evi, aileyi çağrıştırdığı vurgulandı. Uygulama tarzında ise koruma, insanların duygu ve hassasiyetlerine önem verme olduğu belirtildi. Ayrıca bu uygulama tarzında duyguların uygulamaya geçirilmesinin önemli olduğu, özellikle ilgi davranışının yerinin büyük olduğu vurgulanarak örneklere geçildi.</p> <p>Örnek: Bir kazanın kurbanlarını sakınleştirmeye çalışmak, mutsuz bir çalışan veya öfkeli bir müşteri ile ilgilenmek.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Turuncu lastik çizme uygulamaları ve pembe ev terliği uygulamaları örneklerle benimsetildi.</p>	

VIII. HAFTA – VIII. OTURUM		
KONU	MATERYAL ARAÇ GEREÇ	YÖNTEM
	Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini somutlaştırmak için kullanılan ayakkabı resimleri	Anlatım, Örnekleme, Etkileşim
	ÇALIŞMA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mor binici çizmesi uygulamasının tanıtımı, kullanımı ve işlevleri</li> <li>• Mor binici çizmesi uygulamasıyla ilgili örnekler</li> <li>• Tekniklerin son olarak gözden geçirilmesi</li> </ul>	<p>Grup çalışmamızın sekizinci haftasında mor binici çizmesi uygulama tarzının tanıtımı, kullanımı ve işlevleri anlatılarak sürece başlanmıştır. Mor binici çizmesinin yetkiyi çağrıştırdığı, liderlik ve hakimiyetin söz konusu olduğu belirtilmiştir. Mor binici çizmesi tarzı uygulamanın da diğer uygulama gibi net bir düsturu olduğu ve bunun da rolünün gereklerine göre hareket etmek olduğu vurgulanmıştır. Sahnedeki bir aktör veya aktris gibi mor uygulama tarzı içindeki kişinin de bir rol sergilediği belirtilmiştir. Ardından örneklerle uygulama netleştirilmeye çalışılmıştır.</p> <p>Örnek: Doktorunuzun söylediklerini dinlersiniz, çünkü o resmi bir konumdadır. Onun uzman bilgisine ve deneyimine sahip olduğunu baştan kabul edersiniz. Eğer ikinci bir görüş isterseniz, bunun için başvuracağın kişi yine bir doktor olacaktır.</p> <p>Din görevlisi çoğu insanın yaşamında merkezi bir rol oynardı. Bir konuda tavsiye almak için bir din görevlisine başvurulurdu. Televizyonlu yaşamdan önce köylerde kitaplar az bulunduğu için öğretmenler tek bilgi kaynağıydılar.</p> <p>Avukatınıza danışsınız, çünkü komşunuzu mahkemeye vermek için elinizde yeterli delil olup olmadığı konusunda uzman bir görüşe gereksinim duyarsınız. Kendi görüşünüze güvenmezsiniz.</p> <p>Örneklerin ardından daha önceki oturumlarda anlatılan düşünme ve uygulama biçimleri tekrar edilerek oturum sonlandırılmıştır.</p> <p>Not: Son oturumdan bir hafta sonra son test uygulaması yapılmıştır.</p> <p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Mor binici çizme uygulaması örneklerle benimsetildi ve son bir gözden geçirme yapıldı.</p>	



### 3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bireylerin problem çözme becerilerini ölçmek için “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

#### 3.5.1. Problem Çözme Envanteri

Problem çözme envanteri, bireylerin problem çözme konusunda kendilerini algılayışını ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formu, Problem Çözme Envanteri A Formu olan envanter Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Kendini değerlendirme türünde olan ölçek bireysel ve grup olarak uygulanabilir. Ölçek ergen ve yetişkinlere uygulanır ve zaman sınırlaması yoktur. 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan Likert türünde bir ölçektir ve cevaplar soru formu üzerinde işaretlenir.

##### 3.5.1.1. Problem çözme envanterinin uygulanması ve değerlendirilmesi

Bireylerin kendilerinin cevaplandırabileceği uygulaması kolay ve kullanışlı bir ölçektir.

Tamamı ekte sunulan ölçek formunda nasıl cevaplama yapılacağı ile ilgili bilgi vardır. Soru formunda kişilere her madde için kendilerinin hangi sıklıkta ölçekteki maddelerdeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler “her zaman böyle davranırım”, “çoğunlukla böyle davranırım”, “sık sık böyle davranırım”, “arada böyle davranırım”, “ender böyle davranırım”, “hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir.

Verilen cevaplara 1-6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasına 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4,11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Puan ranjı 32-192’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerisi konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

### 3.5.1.2. Problem çözme envanterinin güvenilirliği

**İç tutarlılık:** Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

**Yarıya Bölme Güvenilirliği:** Tek ve çift sayılar ayrılarak yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r=0.81$  olarak bulunmuştur.

### 3.5.1.3. Problem çözme envanterinin geçerliliği

**Ölçüt bağımlı geçerlik:** Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

**Yapı geçerliği:** Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler,  $a=0.78$ ), “Düşünen Yaklaşım” (18,20,31,33 ve 35. maddeler,  $a=0.76$ ), “Kaçınan Yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler,  $a=0.74$ ), “Değerlendirici Yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler,  $a=0.69$ ), “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler,  $a=0.64$ ), “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler,  $a=0.59$ ) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur.

### 3.5.1.4. Problem Çözme Envanterinin Uyarlanması

Türkçe formu, Problem Çözme Envanteri A Formu olan envanter Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 17.0 for Windows istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tek faktörde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli kullanılmıştır. Bu model iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir. Bu tür bir desen iki faktörü içerir. Faktörlerden birincisi (sıra faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını (deneykontrol gruplarını veya deney1-deney2-deney3 grupları) gösterir. İkinci faktör (sütun faktörü) ise zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest veya 1.ölçüm-2.ölçüm-3.ölçüm) tanımlar. Analiz, öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde yaygın olarak kullanılır (Büyüköztürk, 2009).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerine ait ön test-son test-izleme testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Problem Çözme Becerileri Ön test-Son test-İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	Problem Çözme Becerisi Ön test			Problem Çözme Becerisi Son test			Problem Çözme Becerisi İzleme		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	20	115.15	6.74	20	104.85	7.68	20	110.80	6.22
Kontrol	20	115.20	6.58	20	114.20	6.83	20	114.00	7.92

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere deney grubunun problem çözme becerilerine ait ön test puan ortalaması 115.15, standart sapması 6.74; son test puan ortalaması 104.85, standart sapması 7.68; izleme testine ait puan ortalaması ise 110.80, standart sapması 6.22’dir. Buna göre deney grubunun son test ve izleme testi puanlarında azalma olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun ise, problem çözme becerilerine ait ön test puan ortalaması 115.20, standart sapması 6.58; son test puan ortalaması 114.20, standart sapması 6.83; izleme testine ait puan ortalaması ise 114.00, standart sapması 7.92 olarak bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanlarında bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi ön test puanları açısından aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri*

Bağımlı değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Problem çözme becerisi ön test	Deney	20	8.57	6.78	-.181	.856
	Kontrol	20	8.75	6.08		

Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi ön test puanlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ( $t_{38} = -.181, p=.856$ ). Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta problem çözme beceri puanlarına göre homojen olduklarını göstermektedir.

Deney öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçlarına ait problem çözme beceri puanlarında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Problem Çözme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	786.55	39			
Grup (Deney/kontrol)	432.450	1	432.450	46.408	.000
Hata	354.100	38	9.318		
Denekler içi	1010588.350	40			
Ölçüm (Ön test-Son test)	1009801.800	1	1009801.800	11477.080	.000
Grup * Ölçüm	441.800	1	441.800	5.021	.031
Hata	3343.400	38	87.984		
Toplam	1011374.900	79			

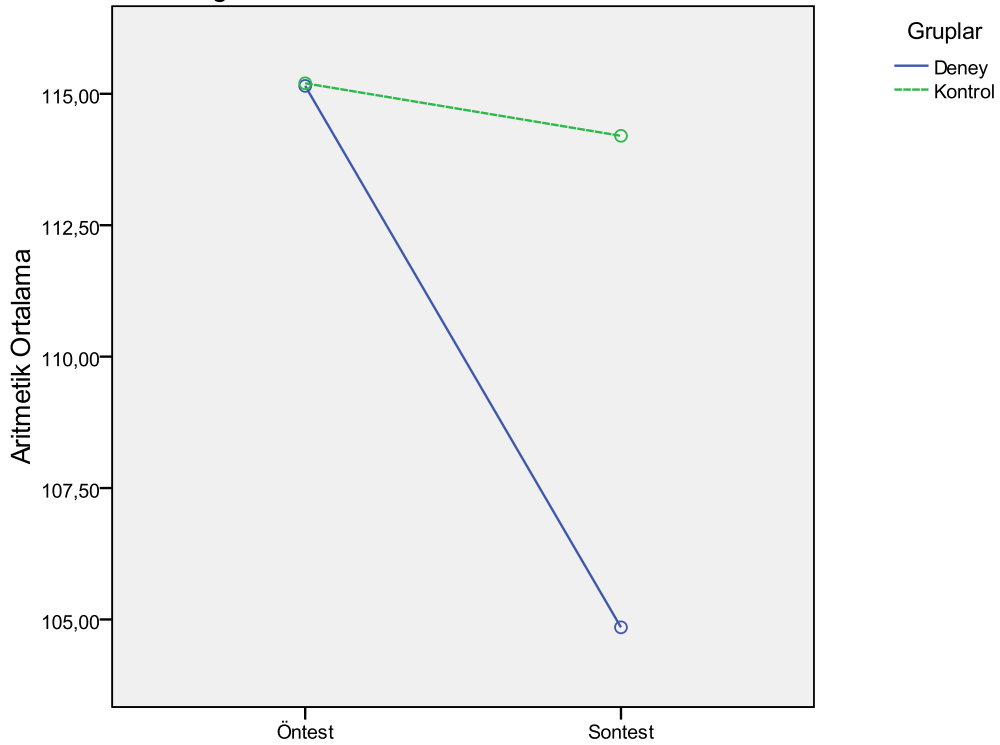
Tablo 4.3'de göre altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama tekniği ile problem çözme becerilerini geliştirme etkinliğine katılan ve katılmayan on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri deney öncesinden sonrasına ön test ve son test

puanları arasında anlamlı farklılaşma göstermiştir ( $F_{(1-40)}= 5.021, p=.031$ ). Buna göre, altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama tekniği ile problem çözme becerilerini geliştirme etkinliğine katılmanın on birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-40)}= 46.408, p=.000$ ).

Ayrıca, grup ayrımı olmaksızın on birinci sınıf öğrencilerinin deney öncesinde ve sonrasında problem çözme becerilerine ait puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F_{(1-40)}= 11477.080, p=.000$ ).

Şekil 4.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Grafiği



Deney öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve izleme testlerine ait problem çözme beceri puanlarında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

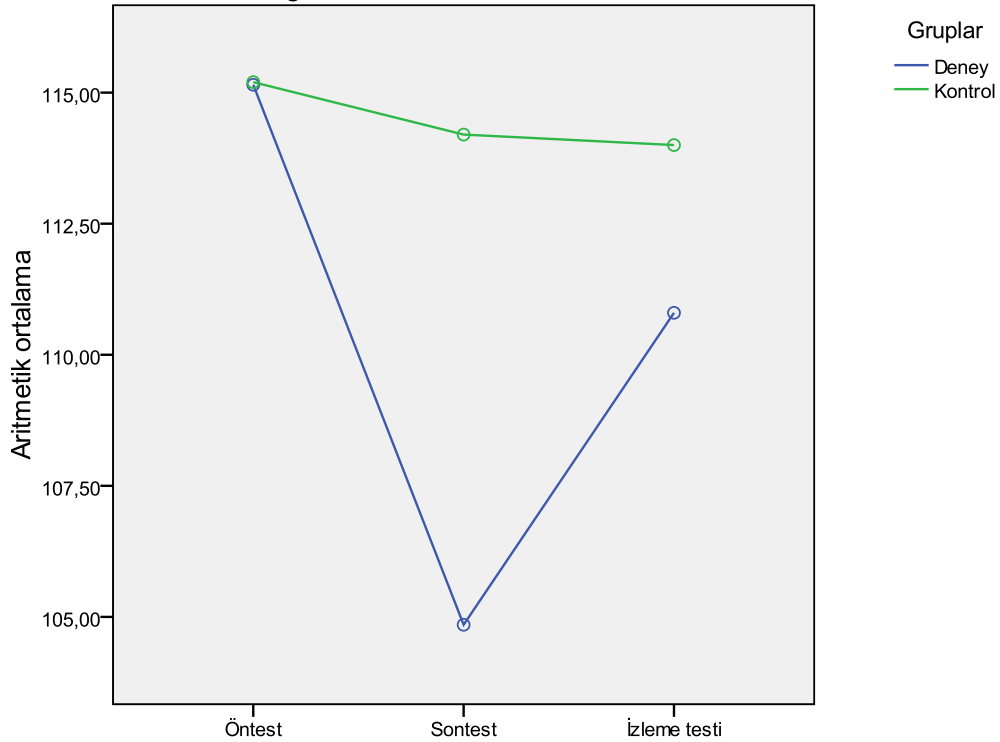
*Problem Çözme Becerileri Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	238.488	39			
Grup (Deney/kontrol)	49.613	1	49.613	9.982	.003
Hata	188.875	38	4.970		
Denekler içi	1515390.620	40			
Ölçüm (Ön test-Son test-İzleme)	1515152.133	1	1515152.133	11386.114	.000
Grup * Ölçüm	529.200	1	529.200	3.977	.053
Hata	5056.667	38	133.070		
Toplam	1515629.11	79			

Tablo 4.4'e göre altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama tekniği ile problem çözme becerilerini geliştirme etkinliğine katılan ve katılmayan on birinci sınıf öğrencilerinin izleme testi sonuçları da dâhil edildiğinde problem çözme becerileri deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılaşma göstermemiştir ( $F_{(1-40)} = 3.977$ ,  $p = .053$ ). Bu sonuç, son testte ortaya çıkan anlamlı farklılaşmaya bağlı olarak öğrencilerin problem çözme becerilerindeki artışın izleme testi sonuçlarına göre zayıfladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin problem çözme becerilerine dönük teknikleri aile ve akran ortamlarında yeterince ve etkili kullanamamalarından kaynaklanmış olabilir.

Ancak, deney ve kontrol gruplarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-40)} = 9.982$ ,  $p = .003$ ).

Şekil 4.2. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Ait Öntest Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği



Okulların öğrencilere eğitim-öğretim vermenin yanı sıra öğrencileri sosyalleştirme rolü de bulunmaktadır. Bu durumu Dewey'e "okul küçük bir toplum modeli haline getirilmelidir" (Guttek, 2001) sözüyle açıklamaktadır. Bu görüşten yola çıkarak; okulların öğrencilere sadece fizik, kimya, matematik problemlerini değil, çocuğun günlük yaşamda karşısına çıkabilecek her türlü problem durumuna karşı onu hazır hale getirerek ve sosyalleşmesini sağlayan kurumlar olduklarını söyleyebiliriz. Okulların bu rollerinin gereği olarak sosyal yaşam içinde öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardımcı olacak çeşitli yöntem ve teknikleri de öğretmeleri beklenir.

Problemin doğasında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğelerin varlığı bilinen bir gerçekliktir (Kabadayı, 1992). Bu gerçekliğe dayanarak özellikle problemlerin davranışsal ve bilişsel öğelerine etki edebilecek olan Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama tekniklerini bilmenin öğrencileri problemler karşısında daha güçlü ve hazır hale getirdiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu yorumu desteklemektedir. Bu teknikleri kullanma öğrencilere problemler karşısında daha net ve



objektif dűűnebilmeyi, problemleri kolayca analiz edebilmeyi, hangi çözüm önerisinin hangi sonuca ulaştıracasını öngörmeyi, belli davranış kalıplarının hangi durumlar karşısında uygulanması gerektiğini öğretir. Araştırma sonuçlarının desteklediği gibi bu tür teknikleri öğrenmek ve kullanmak problem çözme becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama teknikleri eğitimi, 11. sınıf öğrencilerinin genel olarak problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde artırmıştır.

#### 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ilgililer için yararlı olabileceği düşünülen bazı öneriler geliştirilmiştir.

Özellikle anne-babalar ve öğretmenler Altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama teknikleri ve buna benzer etkinliklerden yararlanılarak hazırlanmış eğitim çalışmaları ile çocuklarının ve öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı getirebilirler.

Araştırma bulgularından altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama teknikleri eğitiminin 11. sınıf öğrencilerinde problem çözme becerisini artırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular göstermektedir ki altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama gibi teknikler sadece öğretim aracı olarak değil, günlük hayat problemleriyle başa çıkmada da etkili olarak kullanılabilir. Bu uygulama sadece altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama teknikleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda literatürdeki diğer teknikler de böyle bir amaç için kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alıcıgüzel. İ. (1979). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Ankara:Alıcı kitapevi.
- Altun, M. (2000). *“İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi”*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:3526, Sayı:147, Ankara.
- Aysan, F. (1988). *Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, M. (1989). Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi, Ankara:ODTÜ, *Problem çözme yöntemleri sempozyumu dergisi*, s.44
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Basmacı, K. S. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarını Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya:İnönü Üniversitesi
- 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
- Bilge, F ve Aslan, A (1999). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Sayı:13, s. 7–18
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev: Ferhan Oğuzhan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bono. E.(1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (Çev: Ercan Tuzcular), 1.Basım, İstanbul:Remzi Kitapevi
- Bono. E.(1998). *Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği*. (Çev: Ercan Tuzcular),1.Basım, İstanbul:Remzi Kitapevi
- Budak, S.(2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*, 7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkuer, S. (1994). *Renkler ve Kişiliğiniz*, İstanbul: Site Ofset.

- Çam, S. (1995). *İletişim Becerileri Eğitimi Programı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algularına Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- D'zurilla, T. J., Chang, E.C. Nottingham, E.J. ve Faccini, L. (1998). “ Social Problem Solving Deficits and Hopelessness, Depression, and Suicidal Risk in College Students and Psychiatric Inpatients” *Journal Of Clinical Psychology*. Vol. 54, Issue 8, p. 1091-1107.
- D'Zurilla, T., Nezu, A.M. (1990). “Developmental and Preliminary Evaluation Of The Social Problem Solving Inventory.” *Psychological Assessment: A Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, Vol. 2 (2), p. 156-163.
- D'Zurilla, T., Goldfried, M. (1971). “Problem Solving Behavior Modification” *Journal of Abnormal Psychology*, Vol : 18, p. 45-47
- Eroğlu, E., *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı, 2001.
- Elliott, T.R. ve Henrick:M. (1995).” Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities”, *Counselling Psychology Quarterly*, Vol. 8, Issue 2, p. 163-172.
- Emran B. (2005) . *Psikolojik Danışmanların Olumsuz otomatik Düşünceleri, Problem Çözme Becerisine Yönelik Algılamaları ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliott, TR, J.F G, “Problem Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury”, *Cognitive Therapy and Research* 15, p. 387–398
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algularının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul:Alkım Yayınları.
- Gelbal, S. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Graham, C.D (1994). *Worrying, Social Problem Solving Abilities and Social Problem Solving Contidence*, Vol.32, No: 3, p. 327 – 330.

- Guttek, G. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları, s. 95.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, s.160.
- Güner, P.(2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu, *Atatürk Ün. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3(1), s. 62–67
- Güven A. ve Akyüz Y. (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Ege Eğitim Dergisi* 1(1), s. 13- 22.
- Heppner,P, A. (1978) Review of the Problem Solving Literature and its Relationship to the Counselign Process, *Journal of Caunseling Psycnology*, Vol.25, p.366
- Heppner P. Paul, Hibel Janet ve NEAL W. Gary (1982). “ Personal Problem Solving:A Descriptive Study of Individual Differences” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.29, No.6, p. 580-590
- Heppner P. Paul, Reeder B. Lynne ve Larson M. Lisa (1983). “ Cognitive Variables Associated with Personal Solving Appraisal: Implications for Counseling” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.30, No.4. p. 537-545
- Heppner P. Paul, Baumgardner Ann ve Jackson Jamie (1985). “Problem-Solving Self-Appraisal, Depression adn Attributinal Style:Are They Related” *Cognitive Theraphy and Research*, Vol:9, No:1, p. 105-113.
- [http:// cispom.biosestate.edu/murli/cps/Sixhats.html](http://cispom.biosestate.edu/murli/cps/Sixhats.html).Edward de Bono’s Six Thihking Hats. 05.09.2012 tarihinde indirildi.
- Kabadayı , R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları, *Öğretmen Dünyası*, sayı 146, ( s. 32-33) ,Ankara: Nüve matbaası.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Bilim Yayın Evi
- Katkat, D(2001). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karsılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum
- Kılıç Basmacı, S. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Korkut, F.(2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, s. 177–187.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara :Nobel Yayınları.
- Labelle, S.(1996). Six Thinking Hats. 05.09.2012 tarihinde Members.optusnet.com.au/Charles 75/ Creative/Techniques/sixhats.htm-6k adresinden indirildi.
- Levenson, M,C,N. (1971). “Problem – Solving Behavairin Suicidal Adolescents" *Journal of Counseling And Clinical Psychology* ,37 (3), p. 433–436.
- Malki R. (1998). *Davranışlarda İç-Dış Kontrol Odağı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Morgan, C.(1999). *Psikolojiye Giriş*, Çeviren (Hüsnu Arıcı), Ankara: Netekson A.Ş.
- Nezu, M, Arthur.(1985). “Differences in Psychological Distress Between Effective and Ineffective Problem Sovers”, *Journal of Counseling Psychology* 32 (1), p. 135–138.
- Nadir, B. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuzkan, F.(1988). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Amaç İlke, Yöntem ve Teknikler*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öğülmüş,S.(2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner, U.(1999). *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi*, İlköğretim Rehberlik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, Y.(1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Empati Yayıncılık.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınları*, Ankara: Önder matbaacılık.
- Öztürk, O, (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Saracaloğlu S. Serin, O. ve Bozkurt N. (2001), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 14, s. 121-134.

- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Semerci, Ç. (2003). Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Ders Notu.
- Senemoğlu, N.(1999). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sezgin, G., Çaliskan, S., Çallıca, H., Ellez, M., Kavcar, N. (1998). “*Fen Öğretiminde Problem Çözme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bir Çalışma*”,IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Ankara: M.E. Basımevi.
- Solmaz, N. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N.(1992). *Yaratıcı Düşünce*, Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Tan, H.(1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Taylan, S. (1990), *Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Terzi, S.I(2000), *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tiryaki, M.(1997). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarını Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkçapar, H., Z.M. Sungur ve Akdemir, A.(1995). Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Terapiler, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, Sayı: 2, s. 93-95.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülger, Ö. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniv, İstanbul.

- Yıldız, S.A.(2003). *Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniv.
- Zurilla, T.J. ve C.F., Sheedy,(1971). “Relation Between Social Problem- Solving Ability And Subsequent Level of Psychological Stress in College Students”, *Journal Personnel Social Psychology*, Vol: 61(5), p. 841-846.



## EKLER

### EK 1. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

#### PÇE

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığımızda gerçekte, ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Her zaman böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sık sık böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiçbir zaman böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle  
davranırsınız?  
Her zaman      Hiçbir zaman

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

4. Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden zor ve karmaşıktır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
17. Genellikle aklıma gelen ilk fikirler doğrultusunda hareket ederim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
19. Bir sorunumu çözmek için plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yolları düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

**Ek 2. GEREKLİ İZİNLER**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.25.20.02-605

Konu: Anket Çalışması.

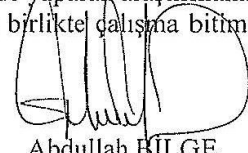
29.12.2011\* 37016

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine  
Yönelik izin ve uygulama yönergesi.  
b) 16.12.2011 tarihli ve 22992 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şeyma AYDIN'ın  
"Ergenlerde Yanal Düşünme ve Uygulama Tekniklerini Kullanma Eğitiminin Problem Çözme  
Becerileri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasına ilişkin  
valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin çalışmasını ilgi (a) yönerge çerçevesinde yaparak araştırmanın iki  
örneğinin CD'ye kayıt yapıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte çalışma bitiminde  
müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.



Abdullah BİLGE  
Vali a  
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :  
Onay ( 1 Sayfa )  
Taahhütname Tutanağı ( 1 Sayfa )  
Anket Dökümanı

Gn. EV  
MB  
20  
(E.01.1012) 210

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.25.20.02-605

Konu : Anket Çalışması

27.12.2011 36869

VALİLİK MAKAMINA

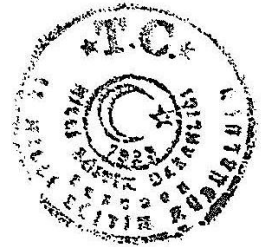
İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 16.12.2011 tarihli ve 022992 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şeyma AYDIN'ın "Ergenlerde Yanal Düşünme ve Uygulama Tekniklerini Kullanma Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını, Atatürk Lisesi 11. sınıf öğrencilerine uygulama isteği, ilgi yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Abdullah BİLGE  
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR  
27/12/2011  
  
Mehmet GÖK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

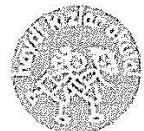


Y.Mumcu Mah. Atatürkevi Cad. Proje Koordinasyon Merkezi Yakutiye  
ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Y.DELİBAŞOĞLU ŞEF

Telefon : (0442) 234 48 06 Faks : (0442) 2344805

e-posta : [erzurummem@meb.gov.tr](mailto:erzurummem@meb.gov.tr) Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>



FORM:2

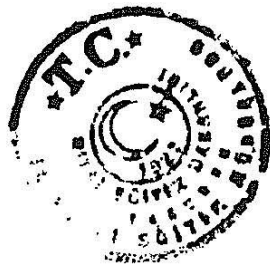
T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şeyma AYDIN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Atatürk Lisesi 11.Sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	Ergenlerde Yanal Düşünme ve Uygulama Tekniklerini Kullanma Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Yüksek Lisans Tez Çalışması
Veri toplama araçları	Kısa Semptom Envanteri Örnek Maddeler(53 sorulu), PÇE (35 sorulu)
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

## KOMİSYON

22.12.2011  
Komisyon Başkanı  
Bayram KARABIYIK  
Şube Müdürü

Üye  
Erbil FİDAN



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA , ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN  
TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	Şeyma AYDIN
Bağlı Bulunduğu Üniversite / Kurum	Atatürk Üniversitesi
Araştırmanın Konusu	Ergenlerde Yanal Düşünme ve Uygulama Tekniklerini Kullanma Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi
Teslim Edilecek Araştırma Örneği Türü ve Sayısı	2 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı Teslim Alan Kurum	Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini adı geçen okulda uyguladıktan sonra sonuçlarını 2 adet CD de ve Basılı materyal olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim etmeyi taahhüt ederim.

Şeyma AYDIN

*(Handwritten signature)*

## ÖZGEÇMİŞ

1988 yılında Samsun ili Çarşamba ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Erzurum ili Palandöken ilçesinde tamamladı. 2006 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünü kazandı ve 2010 yılında birincilikle mezun oldu. 2010 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans eğitimine başladı.

2010 yılında Erzurum ili Palandöken ilçesine bağlı Yıldızkent İMKB İlköğretim Okulu'nda göreve başladı. Halen aynı kurumda görev yapmaktadır.