

**KARA HARP OKULU ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİ ALGILAMALARININ VE
PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNİN CİNSİYET,
SINIF, AKADEMİK BAŞARI VE LİDERLİK YAPMA
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Defne FERAH

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

98543

~~XXXXXXXXXX~~

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

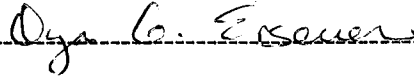
Olarak Hazırlanmıştır.

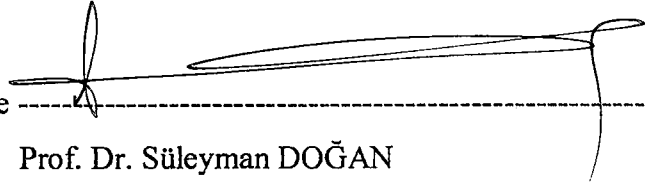
**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

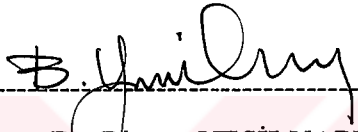
Ankara
Eylül, 2000

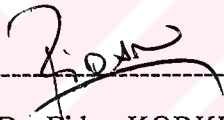
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan 
Prof. Dr. Oya G. ERSEVER (Danışman)

Üye 
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN

Üye 
Doç. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK

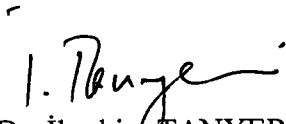
Üye 
Doç. Dr. Fidan KORKUT

Üye 
Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2000


Prof. Dr. İbrahim TANYERİ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın, yapıcı eleştirileri ve katkılarıyla bu noktaya ulaşmasına yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Sn. Oya G. ERSEVER'e, Prof. Dr. Sn. Süleyman DOĞAN'a, Doç. Dr. Sn. Fidan KORKUT'a, Doç. Dr. Sn. Binnur YEŞİLYAPRAK'a ve Doç. Dr. Sn. İbrahim YILDIRIM'a; yüksek lisans öğrenimim boyunca çalışmalarımın aksamaması için gerekli imkan ve kolaylığı sağlayan dönemin Kara Harp Okulu Komutanı Korg. Sn. Işık KOŞANER'e, dönemin Kara Harp Okulu Öğrenci Alay Komutanı Tuğg. Sn. Cengiz ASLAN'a ve Kara Harp Okulu P.D.R. Şube Müdürü Dr. Öğ. Bnb. Sn. Erhan ALGAN'a; görüş ve eleştirileriyle katkıda bulunan Dr. Öğ. Bnb. Sn. Çoşkun AKANSEL'e ve Uzm. Öğ. Bnb. Sn. Adil NOHUTÇU'ya; araştırmanın istatistiksel işlemlerinin yapılmasında büyük yardımlarını gördüğüm Uzm. Psikolog Sn. Neş'e ALKAN'a ve Psikolog Sn. Serkan ALKAN'a; araştırmanın çeşitli aşamalarında yardımlarını aldığım Kara Harp Okulu Psikolojik Danışma ve Rehberlik şubesinde görevli meslektaşlarıma ve hoşgörüsünü, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen; tüm çalışmalarım boyunca yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Defne FERAH

Ö Z E T

Bu araştırma ile Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip, göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evreni 1998-1999 Öğretim yılında Kara Harp Okuluna devam eden toplam 2460 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem toplam 512 kişi olup bu sayı bazı alt problemlerin yapısına ve bağımsız değişkenlere bağlı olarak azalma göstermiştir.

Araştırmada verilerin toplanmasında, bağımlı değişkenler olan problem çözme beceri algısı ve problem çözme yaklaşım biçimleri için “Problem Çözme Envanteri” kullanılmış, bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler de aynı envanterin cevap kağıdının üst tarafında sorulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 6.0 ve Statistica 5.0 paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce Problem Çözme Envanterinin Kara Harp Okulu örneklemini için güvenilirlik ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verileri bağımsız gruplar için t testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, Kara Harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin, liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Bunlardan kız öğrencilerin problemlerini çözerken daha sistemli yaklaştıkları, akademik başarıları yüksek olanların problemlerine yaklaşırken daha sistemli, güvenli oldukları ve kaçınan olmayan yaklaşımları benimsedikleri, liderlik görevi alan öğrencilerin ise, problemlerine daha sistematik olarak yaklaştıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda problem çözme beceri algısında ve yaklaşım biçimlerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninde, Problem Çözme Yeteneğine Güven, ve Kaçınan Yaklaşım; liderlik yapma değişkeninin de ise Problem Çözme Yeteneğine Güven, Kaçınan Yaklaşım açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

SUMMARY

It has been investigated with this research if Army Academy Cadets show differences concerning the variables of being a leader, academic success, grade and gender in relation with their problem solving skills and to their problem solving approaches. This research covers the cadets who are continuing their education in the Army Academy during the 1998-1999 education period. (N=2460) Total number of the sample 512 persons and this amount has the reduction depending on some sub-problems structures and independent variabilities. The samples have been given after the research has been conducted with randomly chosen students.

The "Problem Solving Inventory" has been used in order to evaluate the problem solving skill capacity and problem solving approaches and to collect all the data. Also the information concerning the independent variables have been asked on the top left corner of the same inventory. SPSS 6.0 and Statistica 5.0 software package programs have been used during the analysis of the data received. The studies of factor analysis and reliability were conducted before the data analysis stage was started. The research data were analysed by using the method of t-test for independent groups.

It has been determined at the end of the research that the girl cadets, the cadets who had a high grade average, and the students who liked being a leader, evaluated themselves as better problem solvers and they worked systematically in order to solve problems, they did not try to rush things and that their approaches to problems showed that they trusted themselves. A significant difference concerning the grade variable couldn't be found in relation to problem solving skills and problem solving approaches.

It has been noted that there wasn't a significant difference between the approaches to problem solving, the approach to rush in solving a problem, thinking in one way only and the personal reliability in problem solving among the variables of gender, academic success and leadership.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar	x
 BÖLÜM-I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem	7
Alt Problemler	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar ve Kısaltmalar	9
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	11
 BÖLÜM-II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	14
1.0.0. İLGİLİ KURAMSAL YAYINLAR	14
1.1.0. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZMEYE İLİŞKİN	
TANIM VE GENEL GÖRÜŞLER	14
1.1.1. Problem Kavramına ve Sınıflandırılmasına İlişkin Tanım ve Görüşler	14
1.1.2. Problem Çözmeye İlişkin Genel Tanım ve Görüşler	17

	Sayfa No
1.1.3.Sosyal ve Psikolojik Problem Çözmeye İlişkin Tanım ve Görüşler	17
1.1.4.“Problem Çözme” ye İlişkin Heppner, Petersen ve Krauskopf’un Değerlendirmeleri	18
1.1.5. Heppner, Petersen ve Krauskopf’un “Poblem ve Problem Çözme” Tanımlarına Yönelik Eleştiriler	20
1.2.0. ETKİLİ PROBLEM ÇÖZMEYE İLİŞKİN TANIM VE GENEL GÖRÜŞLER	22
1.2.1. Etkili Problem Çözmeye ve Etkili Problem Çözücülerin Özelliklerine İlişkin Tanım ve Görüşler.	22
1.3.0.PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGISINA İLİŞKİN GENEL TANIM VE GÖRÜŞLER	23
1.4.0.PROBLEM ÇÖZME AŞAMALARI VE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN TANIM VE GÖRÜŞLER	30
1.4.1. Problem Çözme Aşamaları	30
1.4.2. Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle İlgili Genel Tanım Ve Görüşler	36

2.0.0 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Problem Çözme Beceri Algısı-Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma İle İlgili Araştırmalar	46
2.2. Problem Çözme Beceri Algısı ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Diğer Bazı Değişkenlerin İlişkisini İnceleyen Araştırmalar	51
BÖLÜM-III	56
YÖNTEM	56
Evren ve Örneklem	56
Veri Toplama Araçları	59
Problem Çözme Envanteri	60
Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği	61
Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği	61
Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları	63
Verilerin Toplanması	85
Verilerin İstatistiksel Analizi	85
BÖLÜM-IV	
BULGULAR	87
1.0.KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR	88
1.1.Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız Ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular	88

Sayfa No

1.2.Kara Harp Okulu Birinci Ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular	90
1.3. Akademik Başarı Notu 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular	91
1.4. Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay Komutanlığı Ve Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan Dördüncü Sınıf Öğrencileri İle Bu Görevleri Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulgular	93
2.0.KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	95
2.1. Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız Ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulgular	95
2.2. Kara Harp Okulu Birinci Ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulgular	96
2.3. Akademik Başarı Notu 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulgular	98
2.4. Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan Ve Bu Görevleri Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulgular	100

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	102
1.0.KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR	102
1.1.Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız Ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	102
1.2. Kara Harp Okulu Birinci Ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.	105
1.3. Akademik Başarı Notu 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	107
1.4.Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay Komutanlığı Ve Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan Dördüncü Sınıf Öğrencileri İle Bu Görevleri Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	110
2.0.KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR	111
2.1. Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız Ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	111

2.2. K.H.O. Birinci Ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu.	115
2.3. Akademik Ortalaması 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Olan KHO Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu	116
2.4. Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan Ve Bu Görevleri Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Bulgular	118
BÖLÜM VI	
VARGI VE ÖNERİLER	120
KAYNAKÇA	127
EKLER	
EK-1	141
EK-2	142
EK-3	143

TABLOLAR

Tablo		
No		Sayfa No
1	Evren ve Örneklem Dağılımı	59
2	Problem Çözme Envanteri Türkçe Formu ve Orjinal Çalışma Faktör Analizleri Sonuçlarının Karşılaştırılması.	65
3	Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanlarının Yorumlanması	69
4	PÇE Orjinal ve Türkçe Uyarlama Altölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.	71
5	Problem Çözme Envanteri Kara Harp Okulu Örneklemi İçin Temel Bileşenler Tekniği İle Elde Edilen Eigen Değerleri	73
6	Kara Harp Okulu Örneklemine Uygulanan PÇE'nin Faktör Analizi İle Elde Edilen Faktörler	80
7	Problem Çözme Envanterinin Orjinal, Türkçe Uyarlama Ve Kara Harp Okulu Örneklemi Faktör Analizi Sonuçlarının (Alt Faktörlerin) Karşılaştırılması.	82
8	Problem Çözme Envanterinin Orjinal Türkçe Uyarlama Ve Kara Harp Okulu Örneklemi Faktör Analizi Sonuçlarının (AltFaktörlerin)α Değerleri	83
9	Problem Çözme Envanteri KHO örnekleme İçin Elde Edilen Puanların Yorumlanması	84
10	K.H.O'da Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	89
11	Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri	89
12	K.H.O'da Okuyan 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	90

Tablo

No		Sayfa No
13	Kara Harp Okulu Birinci ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	91
14	K.H.O'da Okuyan Akademik Ortalaması 2.5 ve Altı ile 3 ve Üstü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	92
15	Akademik Başarı Notu 2,5 ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	92
16	K.H.O'da Okuyan Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Tabur ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	93
17	Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay Komutanlığı Ve Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	94
18	K.H.O'da Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	95
19	Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	96
20	K.H.O'da 1. ve 4. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	97
21	Kara Harp Okulu Birinci ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	97

Tablo

No		Sayfa No
22	K.H.O'da Okuyan Akademik Ortalaması 2.5 ve Altı İle Üç ve Üstü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	98
23	Akademik Başarı Notu 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	99
24	K.H.O'da Okuyan Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Tabur ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği	100
25	Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri	101

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu; ilgili kaynaklar, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar tanımlar, kısaltmalar ve araştırmanın önemi sırasıyla verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu geçmişinden bu yana sürekli karşılaştığı günlük hayat stresleri karşısında bunların yarattığı gerilimlerle baş edebilmek, karşılaştığı günlük ya da uzun vadeli problemlere çözüm bulmak zorunda kalmaktadır. Karşılaşılan problemlerin nitelikleri küçük ya da büyük olsun, birey için rahatsızlık ve gerilim yarattığı sürece çözüm bekleyen bir sorun olarak durmakta, kişi, problemini etkili bir biçimde çözebildiği sürece mutlu ve doyumlu olabilmektedir.

Bu bağlamda gerçek yaşamda problem çözme ya da stresli olaylarla başa çıkabilme; psikolojik sağlık ve uyumla doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkiyi ortaya çıkarmanın yollarından biri de, bireyin problem çözme ile ilgili benlik algılarını, inançlarını ve değerlendirme biçimlerini incelemektir.

Birey hayatı boyunca, karşılaştığı sorunlarla baş edebilmek için çözümler aramakta ve bunu hayatının her döneminde gerek ilgili gelişim sorunlarıyla baş edebilmek, gerekse günlük yaşam problemlerini aşabilmek amacıyla yapmaktadır.

Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin, vasfın geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü, insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun oluşmasında da, kişinin problem çözme ve sorunlarıyla etkili bir

biçimde başetme konusundaki kendilik değerdendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözümede olumlu benlik algısına sahip kişi, olumsuz algıya sahip olan kişiye göre gerçek problem çözüme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü, “ben problemlerimle başedebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla başedebilmek büyük ölçüde bana bağlı” v.b. düşünceler içinde problemlerine eğilen, Akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişinin, sırf bu yaklaşımı bile daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir.

Özgüven (1998) de, aynı konuyla ilgili olarak, bireyin sosyal ve psikolojik çevresine uyumunu ve kendi iç uyumunu sağlamasına engel olan problem durumunun ve problemini çözebilmesi konusundaki benlik algısının, kişinin psikolojik ve sosyal problemlerinin oluşmasında ve bunlarla başedebilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Problem çözüme ve problem çözüme beceri algısının bireyin ruh sağlığı ve psikososyal uyumu için taşıdığı bu önem; kişinin problemini ele alış biçimi, yaklaşım tarzı ve problem çözebilme konusundaki benlik algısı; olumsuz değerlendirmeleri ve probleme ilişkin olumsuz tutumları içerdiğinde klinik olarak “anormal davranış”larla da kendini gösterebilecek niteliktedir. Bununla ilgili olarak, D’zurilla ve Goldfried (1971), bireyin bu tür etkisiz davranışlar sonucu, yaşamındaki kişisel ve durumsal problemleri çözmekte yetersiz kaldığını ve etkisiz atılımlar yaptığını bunun da, kişiyi kayıp ve depresyona sürüklediğini belirtmiştir.

Bu bağlamda birey, problemlerini çözüme konusunda kendine ilişkin olumsuz değerlendirmeler yaptıkça, problemlerini etkisiz yollarla çözmeye çalışıp, çözemedikçe, ruh sağlığı da tehlikeye girmektedir. Diğer bir deyişle bireyin ruh sağlığının yerinde olması problem çözebilme konusundaki özgüvenine ve problemlerini etkili bir şekilde çözebilmesine bağlıdır.

Combs ve Snygg (1959) de uyumlu ve sağlıklı kimselerin kendileri ve çevreleri hakkında olumlu duygulara sahip olduklarını, bu nedenle de kendilerini kabul düzeylerinin yüksek olduğu ve yaşadıkları problemlerle başa çıkabilecek güce sahip oldukları inancıyla davrandıklarını belirtmektedirler (Akt : Kılıççı 1992).

Türkçe’de “sorun” olarak da ifade edilen “problem” temel anlam olarak, bireyi rahatsız eden bir durumdur. Kalıtsal olan nedenlerin ötesinde, genelde bireyin biyolojik, sosyal ve psikolojik yönden ihtiyaçları karşılandığı zaman davranışları ve yaşam biçimi normal sınırlar içinde devam etmekte, problemlerle karşılaşma olasılığı en aza inmektedir. Ancak, kişinin bu ihtiyaçları yeterli derecede karşılanmaz ve ihtiyaçlar dengesi bozulursa, kişinin gelişiminde ve davranışlarında normalden sapmalar ortaya çıkabilmekte bunlar da “problem” olarak adlandırılmaktadır. Problemler, çevre olanaklarının yokluğundan, olumsuz etkilerinden ve bunların yarattığı duygusal çatışmalardan kaynaklanmaktadır.

“Problem” kavramının oldukça geniş kapsamlı olarak ele alındığı, (matematik, fizik vb.) ya da araştırma problemleri dışında, kişilerin günlük hayatta karşılaştıkları basit, alışılmış tepkiler gerektiren; arkadaşla telefon edip etmemekte tereddüt, nasıl giyineceğine karar verme gibi, genelde problem olarak düşünülmeyen konulardan; daha karmaşık, çözümler bekleyen, yaratıcı tepkiler gerektiren, evlilik, boşanma, ders başarısızlığı, işten ayrılma, iş değiştirme v.b. gibi konulara kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir.

Araştırmanın da kapsamını oluşturan daha karmaşık, tepkide bulunmanın daha güç olduğu problemler, kişinin problem çözme yaklaşımının ve problemi çözebilme konusundaki kendilik değerlendirmesinin önem kazandığı problemler olarak dikkat çekmektedir. Bu tür problemler, kişinin uyumu, dolayısıyla ruh sağlığı ile doğrudan ilişkili olup bunların çözümü ile ilgili yapıcı yaklaşımlar ve olumlu benlik algılarında sağlıklı çözümleri ve psikolojik mutluluğu getirmektedir.

Konuya, psikolojik yardım hizmetlerinin temelini oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik açısından bakıldığında da, problem çözmenin psikolojik danışma sürecindeki rolü bilinmektedir. Öyle ki bireyin problem çözmede olumlu benlik değerlendirmeleri ve yaklaşımlar kazanmasının önemi tartışmasız psikolojik danışma hizmetlerinin en temel amaçlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Problem çözme ve psikolojik danışma arasında doğrudan bir ilişki olduğu, hatta, problem çözmenin, psikolojik danışma sürecinin amacının, danışanın problem çözme becerisinin arttırılması ve problem çözme beceri algısının olumlu kılınması olarak kabul edildiği savunulmaktadır (Heppner ve Krauskopf 1987). Psikolojik danışmaya başvuran danışanların danışma sürecinde getirdikleri problemlerin, gerekli çözüm tepkilerini vermekte zorlanmaları ile ilgili olduğu ve danışma sürecinin, danışanın problem çözme davranışında neden başarısız olduğu, bunun işlevsel sonucu ve danışanın direnci olmak üzere üç unsurdan oluştuğu belirtilmektedir. Problemlerine bunlar doğrultusunda, uygun çözüm tepkileri getiremeyen danışanların harekete geçmeden önce planlar yapma ve bu planları uygulama konusunda başarısız olabildiği belirtilmektedir.

Danışanlar sadece, problemlerine uygun çözüm yolları bulamadıklarından değil, çözüm bulma konusunda yeterince kararlı olmamalarından ve problem çözme beceri algılarını olumsuz, çabalarını yetersiz olarak değerlendirmelerinden dolayı da depresyona girmekte ve psikolojik danışmaya başvurmaktadırlar.

Psikolojik danışmada danışanın problemlerine karşı verdiği duygusal tepkilerin niteliği de önem taşımaktadır. Bu tepkiler, yüksek düzeyde kaygı, korku, depresyon gibi olumsuz; ya da ümit, heyecan, gurur gibi olumlu, kolaylaştırıcı tepkiler olabilir. Bu bakımdan, psikolojik danışmada, bireyin bu tür olumlu, kolaylaştırıcı tepkilerini arttırmak ve/veya tepkilerinin işlevselliğini araştırmak yararlı olmaktadır (Taylan 1990).

Bunun yanı sıra, kişinin, problemleri durumlarla başedebilme yeteneğini değerlendirmesi öncelikle kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve dolayısıyla kendini çok iyi tanımasına bağlıdır. Çünkü, kendini iyi tanıyan kişi kendisi için neyin problem olduğunu, neyin olmadığını ve nasıl bir çözüm yolunun kendine uygun olduğunu bilip bu yönde davranabilecektir. Psikolojik danışmada da öncelikli amacın, kişinin kendisini daha iyi tanıyıp değerlendirip problemleri ile başedebilmesine yardımcı olmak olduğu kabul edilirse, psikolojik danışmada danışanın problem çözme beceri algısını tanıyıp değerlendirebilmesinin oynadığı rol bir kere daha ortaya çıkar. Bununla ilgili olarak, kendini değerlendirmenin veya kendisi için yararlı olabilecek kararları alabilmenin, kişisel problemleri çözmenin ve yaklaşım tarzı farklılıklarının (problem çözmede kendine güven, yaklaşma, kişisel kontrol) başa çıkma performansı ile ilgili olduğu da ortaya konmuştur (Hepnner ve Baumgardner 1985).

Kişinin problemi içsel ya da dışsal kaynaklı olsun, problem çözümünde esas üzerinde durulan, bireyin, o probleme bakış açısı ve problemi çözebilme gücüne ilişkin benlik algıları ve değerlendirmeleridir. Bu bağlamda da, araştırma ile bu değerlendirmeler ön plana çıkartılarak, problemin nasıl çözüldüğü ya da ne derece iyi çözüldüğü değil, yaklaşımdaki benlik algısı ve kişinin problem çözmedeki kendilik değerlendirmesinin ve yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem çözme beceri algısının ve yaklaşım biçimlerinin kişinin psikolojik sağlığında oynadığı rol ve yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda; daha önceki araştırmalarda da üzerinde pek durulmamış, ülkemizde de kısıtlı olarak araştırılmış, farklı özellikler gösteren, yaş olarak üniversite gençliği ile aynı dönemleri kapsayan K.H.O öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamına alınan bu grup, kendine özgü nitelikleri olan, daha farklı nitelikteki problemlerle de başetmek durumunda kalan ve 15 yaşından itibaren ailelerinden ayrılıp, askeri yatılı okullarda okuyan, bu durumun ve ortamın doğurduğu, aileden uzaklaşma, bir gruba ait olma, askerlik mesleğinin disiplin ve kuralları ile başetme gibi, stres yaratıcı durumlarla uzlaşmaya çalışan, askeri bir eğitim kurumunda öğrenim gören bir grubu oluşturmaktadır. Bu grubun tercih

edilmesinde, araştırmacının Kara Harp Okulu'nda psikolojik danışman olarak görev yapıyor olması ve dolayısıyla hedef kitleye daha kolay ulaşabilmesi ve grupla ilgili özellikleri daha yakından inceleme imkanına sahip olması da etkili olmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan ve liderlik yapma açısından problem çözme beceri algısı ve yaklaşım biçimlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu boşluğu doldurmaya yardımcı olabilmesi ve liderlik, komutanlık özellikleriyle, liderlik görevini yürütmenin problem çözme beceri algısı ve yaklaşım biçimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, K.H.O.'da Karma Tabur Sistemi içinde en az bölük seviyesindeki öğrenci topluluklarına liderlik yapan son sınıf öğrencilerinin de problem çözme beceri algılarının ve yaklaşım biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle; Karma Tabur Sistemi içinde, her dördüncü sınıf öğrencisinin en az manga komutanlığı yapmak zorunda olmasına rağmen, bölük, tabur, alay gibi daha üst ve kalabalık öğrenci birliklerine liderlik etmelerinin bir seçim sonucu gerçekleşebildiği görülmektedir. Bu nedenle seçilen bu kişilerin, daha belirgin bir liderlik ve komutanlık becerisi taşıdıkları da düşünülmüş ve araştırma kapsamına bu grup alınarak ilgili amaç gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ele alınan diğer bağımsız değişkenler olan sınıf, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri açısından problem çözme beceri algısı yurt içinde ve dışında az sayıda da olsa bazı araştırmalarda ele alınmakla birlikte, hiçbir askeri okul öğrencisi üzerinde yapılmamıştır. Ayrıca, araştırmada bağımsız değişken olarak seçilen (sınıf, akademik başarı, liderlik yapma) özellikleri ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin ilişkisini inceleyen yurt içinde bir araştırmaya da rastlanmadığından bu nitelikler ele alınmıştır.

Tüm bunların yanı sıra, Kalite Politikasını “ Kara Kuvvetlerinin beklentilerine cevap verebilecek, uygun yeterlikte, geleceği öngören, kaynakları etkili ve verimli kullanabilen, 21nci yüzyılın subaylarını yetiştirmek” olarak belirleyen Kara Harp Okulu'nun, bu politikayı hayata geçirebilmesinde, yetiştirdiği subayların

karşılaşılabilecekleri problemlerle başedebileceklerine yönelik kendilik değerlendirmelerinin ve etkili problem çözme yaklaşımlarını kullanmalarının; dolayısıyla iyi bir problem çözücü olmalarının rolünün de yadsınamayacak düzeyde olduğu düşünüldüğünden bu konu ele alınmış ve Kara Harp Okulu öğrencileri ile çalışılmıştır.

PROBLEM

Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ve problem çözme yaklaşım biçimleri açısından cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve karma tabur kuruluşunda alay, tabur ve bölük komutanı olarak görev alıp-almamalarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

ALT PROBLEMLER

1.0. Kara Harp Okulu'nda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algılarına İlişkin Alt Problemler.

1.1 Kara Harp Okulu'nda okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2 Kara Harp Okulu birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Akademik başarı notu 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Kara Harp Okulu Karma Tabur sistemi içinde alay komutanlığı ve alay komutanlığı yardımcılığı, tabur ve bölük komutanlığı görevi yapan dördüncü sınıf öğrencileri ile bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.0. Kara Harp Okulu'nda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerine İlişkin Alt Problemler

2.1. Kara Harp Okulu'nda okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Kara Harp Okulu birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Akademik başarı notu 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Kara Harp Okulu Karma Tabur sistemi içinde alay, alay komutan yardımcılığı, tabur ve bölük komutanlığı görevi yapan ve bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrenciler Problem Çözme Envanterindeki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

SINIRLILIKLAR

1. Araştırma evrenini 1998-1999 öğretim yılında Kara Harp Okulunda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar, benzer okullardaki öğrencilere genellenebilir.

2. Bu araştırmada incelenen Problem Çözme Beceri Algısı ve “Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri” kavramları, Problem Çözme Envanterinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

TANIMLAR VE KISALTMALAR

Bu araştırmada kavramların hangi anlamlarda kullanıldığı aşağıda açıklanmıştır.

Problem: Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan 1991).

Problem Çözme : Problem çözme, kişinin, günlük hayatta, akademik içerikli ve/veya bilimsel problemler dışında, yaşamı boyunca karşılaşabileceği, engel yaratan, stresse sokan, çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreçtir (Heppner ve Krauskopf 1987).

Problem Çözme Beceri Algısı: Bireyin problem çözme kapasitesiyle ilgili inançları ve değerlendirmeleri, kendini bu konuyla ilgili olarak nasıl gördüğu, kendine güveni ve problem çözmeyle ilgili kendine ilişkin yüklemeleridir (şahin, şahin ve Heppner, 1993).

P.Ç.E : Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Yaklaşım Biçimi: Bireyin problemlerini çözmede nasıl bir tutum izlediği, probleme ne şekilde yaklaştığıdır (şahin ve şahin 1993).

Akademik Başarı : Öğrencilerin bir öğretim yılı sonunda elde ettikleri tüm ders notlarının 4 üzerinden akademik ortalamasıdır. SOR??

K.K.K. : Kara Kuvvetleri Komutanlığı

Kara Harp Okulu (K.H.O) : Türk Silahlı Kuvvetleri Kara Kuvvetleri Komutanlığına, Kara Kuvvetlerinin taktik, teknik ve idari etkinliklerini yeterlikle

uygulayacak, lisans düzeyinde muvazzaf subay yetiştiren kurumdur. (Harp Okulları Disiplin Kanunu)

Askeri Liseler: Harp Okullarına öğrenci yetiştiren, fen ve yabancı dil ağırlıklı eğitim-öğretim yapan, sınavla öğrenci alan ve temel askeri bilgilerin verildiği dört yıllık liselerdir.

Karma Tabur Sistemi : Kara Harp Okulu içinde liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak oluşturulan; öğrenciler arasındaki, emir-komuta zincirine dayalı, manga-takım, bölük ve tabur düzeyindeki birliklerden oluşan sistemdir (Karma Tabur Sistemi Muhtırası 1995).

Alay Komutanlığı (AL. K): Dört Taburdan oluşan (ortalama 2400-2800 öğrenci) askeri öğrenci birliğine komuta eden birimdir. Bu birime komuta eden dördüncü (son) sınıf harbiyeli de alay komutanı olarak adlandırılır (Karma Tabur Sistemi Muhtırası 1995).

Tabur Komutanlığı (TB.K) : Altı bölükten oluşan tabur düzeyindeki (ortalama 600-700 öğrenci) askeri öğrenci birliğine komuta eden birimdir. Bu birime komuta eden dördüncü (son) sınıf harbiyeli de tabur komutanı olarak adlandırılır (Karma Tabur Sistemi Muhtırası 1995).

Bölük Komutanlığı (BL.K.) Bölük düzeyindeki (ortalama 180 öğrenci) öğrencilerden oluşan birliğine komuta eden birimdir. Bu birime komuta eden dördüncü (son) sınıf harbiyeli de bölük komutanı olarak adlandırılır (Karma Tabur Sistemi Muhtırası 1995).

ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalarda ele alınan ve alınmayan bazı değişkenler açısından problem çözme beceri algısı ve yaklaşım biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunlardan, daha önceki araştırmalarda da ele alınan cinsiyet değişkeni ile; K.H.O.'da çoğunluğu oluşturan, askeri liseden gelmiş, yatılı okumuş, profesyonel askerlik eğitimi gören erkek öğrenciler ile, K.H.O.'da azınlık durumunda olan, sivil liselerden sınav ile alınmış, askerlik mesleği için yetiştirilen ve bunun gerektirdiği bir ortam içinde okuyan kız öğrencilerin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları kız öğrencilerin problem çözme beceri algılarının erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, kız öğrencilerin yukarıda değinilen şartlar içindeki askeri ve yatılı bir okulda okuma ve karşılaşabilecekleri problemlerle başedebilme anlamında yeterli olabileceklerini göstermiş, bunun yanı sıra, kız öğrenciler de sivil liselerden geldikleri için sivil liselerden de K.H.O'ya öğrenci alınabilmesinin mümkün olabileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmada diğer bir değişken olarak ele alınan “akademik başarı”, K.H.O öğrencilerinin Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) bünyesinde yurt içinde ve dışında alacakları görevlerde belirleyici olmaktadır. Buna göre, K.H.O'daki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha etkin ve popüler – özellikle yurt dışı görevleri gibi – görevlerde daha çok yer alabilecekleri, dolayısıyla görevin gereklerinin ve içinde bulunulan ortamın sonucu olarak pekçok problemle karşılaşabilecekleri de düşünülmektedir. Buradan hareketle, araştırma ile ortaya konan, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının ve kullandıkları yaklaşım biçimlerinin anlamlı olarak daha olumlu olduğu bulgusu da, akademik başarısı yüksek olan, dolayısıyla problemleriyle başa çıkabileceği beklenen öğrencilerin ilerde subaylıkları sırasında da sözkonusu görevlerde daha başarılı olacaklarını ortaya koyabilir.

Diğer bir bağımsız değişken olarak alınan liderliğin, askerlikte, dolayısıyla orduya muvazzaf subay yetiştiren K.H.O.'nun eğitim programında ve hedeflerinde daha da önem kazandığı görülmektedir. Öyle ki askeri zaferlerle, liderlerin isimlerinin özdeşleştirilmesinin, liderlik olgusunun askeri literatürde muharebenin dört unsuru arasında yer almasının liderliğin askerlikteki önemine işaret ettiği kabul edilmektedir (Akansel 1999). Bunun yanı sıra, K.H.O'nda liderlik görevleri yapan öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm ararken inisiyatif kullanma ve bazı kararlar vermek durumunda kaldıkları da kabul edilmektedir. Bunlardan hareketle K.H.O'nda 5 yıldır uygulanan Karma Tabur Sistemi ve bunun kapsamında yürütülen son sınıf öğrencilerinin Alay, Tabur, Bölük gibi üst düzey askeri öğrenci birliklerine komutanlık etmeleri şeklindeki liderlik eğitiminin ve bu görevler için seçilen öğrencilerin, seçilmeyenlerden problem çözme becerisi ve yaklaşım biçimleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinin de anlamlı olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sonucunda üst düzey öğrenci birliklerine komuta eden, liderlik yapan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin anlamlı olarak daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da, liderlik için belirlenen ölçütlerin ve bu ölçütler doğrultusunda yapılan seçimlerin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra elde edilen sonucun, liderlik eğitim ve uygulamalarının mı, yoksa kişisel yetenek ve özelliklerin mi bir sonucu olduğu da bundan sonraki araştırmalarda ele alınabilecek yeni bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmıştır.

Daha önce benzeri gerçekleştirilmemiş olan bu araştırmanın evrenini Kara Harp Okulu oluşturduğundan, elde edilen veriler üzerinde çalışılmamış bu grup hakkında bilgi vermiştir. Sonuçlar, benzer durumdaki askeri okullarda okuyan öğrencilere de genellenebileceğinden, tüm askeri okullarda özellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde çalışan personele de askeri öğrencilerin problem çözme beceri algıları ve kullandıkları problem çözme yaklaşım biçimleri hakkında da fikir verebilecektir.

Bu araştırma ile öğrencilerin problemlerini çözmede hangi yaklaşımları kullandıkları ve bu konuda kendilerini nasıl gördükleri de belirlenmiştir. Bu bilgiler ile K.H.O ve benzeri okullarda görev yapan rehber öğretmenler ve birlik komutanları öğrencilere geri bildirimler verebilecekler ve problem çözme beceri algılarına ve yaklaşım biçimlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilecekler, ayrıca problemlili ya da yetersiz olan noktalarda alınabilecek önlemleri kurumca araştırılabileceklerdir.

Bu araştırma ile ayrıca, P.Ç.E'nin orjinal çalışmasında ve Türkçe uyarlamasında faktör analizi ile elde edilen “ Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin” farklı bir örneklem grubunda nasıl işlediği ve yeni yaklaşım biçimleri görülmüş ve bunlar, yurtiçindeki araştırmalarda rastlanmayan sınıf, akademik başarı ve liderlik değişkenleri açısından incelenmiş olacaktır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili kuramsal yayınlar ve ilgili araştırmalar verilmiştir.

1.0.0. İLGİLİ KURAMSAL YAYINLAR

Aşağıda sırasıyla problem ve problem çözmeye ilişkin genel tanım ve görüşler, etkili problem çözmeye ilişkin genel tanım ve görüşler, problem çözme beceri algısına ilişkin genel tanım ve görüşler ile problem çözme aşamalarına ve yaklaşım biçimlerine ilişkin genel tanım ve görüşler sunulmuştur.

1.1.0. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZMEYE İLİŞKİN TANIM VE GENEL GÖRÜŞLER

Bu başlık altında sırasıyla, problem, problem çözme ve sosyal-psikolojik problem çözme hakkında tanım ve genel verilmiştir.

1.1.1. Problem Kavramına ve Sınıflandırılmasına İlişkin Tanım ve Görüşler

Problem (sorun) kavramının literatürde yer verilen tanımları incelendiğinde bu kavramın tam ve doğru bir tanımını yapmanın zor olduğu görülmektedir. Kavramla ilgili araştırmacılar tarafından farklı ve birbirine uymayan bir çok tanım geliştirilmiştir. Horren (1978) tanımları karşılaştırmış ve “sorun-problem” teriminin evrensel olarak kabul edilen bir tanımının olmadığı sonucuna varmıştır (Akt: Taylan 1990).

Bunun yanı sıra, “sorun” olarak düşünülen durumlar arasında da farklı ölçütlerin ele alındığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar sorun olarak sadece, çok zor, çözümü yaratıcılık ve yardım gerektiren konuları ele alırken, Sheerer ve Ark. (1963,) D’zurilla ve Goldfried (1971), amaca ulaşmadaki engeller, sapmalar olmasını veya

“açık yolların” net olmamasını problem olarak ele almışlardır (Akt : Heppner ve Krauskopf 1987).

D’zurilla ve Nezu (1982)’e 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. (Akt: Nezu 1985).

Heppner ve Krauskopf (1987) ise, “Problem” kavramını, günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak; dolayısıyla, bu araştırmadaki anlamıyla genel hatlarıyla şu şekilde tanımlamışlardır: Problem, insanların içsel veya dışsal istekleriyle ilgili olarak tepki verdikleri durumdur. Kişinin tepki verme ihtiyacının yoğunluğunda; baskının hissedildiği boyuttan tepki koyma ihtiyacı hissedilen duruma kadar değişiklik olabilir. Diğer bir deyişle problem, bir ucunda sadece basit bir tepki gerektiren, diğer ucunda ise, geniş bir sorun çözme sürecini gerektiren bir durumdur. Bu tanımlama evlilik anlaşmazlığı, işsizlik, depresyon gibi net, belirgin sorunları içermektedir.. Ayrıca hafif değişiklikleri içeren kişinin mesleki arzularını kaybetmesi, beklediği terfinin gerçekleşmemesi gibi durumları da kapsamaktadır..

Tanımların ortak yönleri ele alındığında; problemi oluşturan durumun hedefe ulaşmayı engelleyici bir durum olduğu ve iç ya da dış uyaranlara tepki vermede yaşanan güçlük, kişinin hedefe ulaşmada karşılaştığı çatışma ve engellenme durumu olarak tanımlandığı görülmektedir.

Problem kavramına, içerdiği boyutlara, ortaya çıkardığı tepkilerin, somut, niceliksel ya da kişisel-sosyal nitelikte oluşuna göre de yaklaşılmıştır. Buna göre, problemler, arkadaşla telefon etmek, etmemek, menüyü düzenlemek, yeni elbiseler

seçmek, almak v.b.gibi kişilerin tipik olarak hazır tepkilere sahip olduğu durumları içerebileceği gibi; yeni ve yaratıcı tepkiler gerektiren durumları da kapsayabilir.

Diğer bir sınıflama da problemin somut, niceliksel ya da kişisel-sosyal nitelikte oluşuna, göre yapılmaktadır. Burada somut sorunlar, niteliklerinin belirgin olduğu ve ispatlandığı matematiksel sorunları yansıtır ve sorun hakkında verilen bilgiler, sorunu çözmek için olası işlemleri ve amaçları içerirler. Kişisel-sosyal nitelikteki problemler ise nitelikleri açık olmayan, gerçek yaşamdaki kişisel sorunları veya kararları içerirler. Neuwwel ve Simon (1972) da yaptıkları diğer bir sınıflamada, problemleri “iyi tanımlanan”(çözümün adımlarının araştırmacı tarafından açıkça belirlendiği) ve “kötü tanımlanan” (adımların belirlenmediği) sorun türleri olarak ikiye ayırmışlardır (Akt : Heppner ve Krauskopf 1987). Heppner (1978) da problemleri gerçek yaşam kişisel problemleri ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır.

Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır. 1) Hali hazırdaki arzulara veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler 2) Alışılmışa karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler ve 3) Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler. Sonuçta, çeşitli sorun niteliklerinin birleştirilmesi sorunun zorluk düzeyini etkilemektedir. Bu noktada Heppner ve Krauskopf (1987) problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre problemin doğasındaki zorluk düzeyi, problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye teşebbüs eden kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Birincisi nesnel olarak zorluğu, diğeri ise, öznel, algılanan zorluk olarak tanımlanmaktadır.

Problem kavramına ilişkin olarak yapılan tüm bu sınıflandırmaların ötesinde problemi, nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için de daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre, problem çözme, kişi, tepki verme ihtiyacını hissettiği anda başlayabilir. Problem dışsal ya da içsel kaynaklı olabilir. Ancak burada temel olan nokta, problemin nesnel gerçekliğinden ziyade, kişinin problemi öznel olarak nasıl algıladığıdır.

1.1.2. Problem Çözmeye İlişkin Genel Tanım ve Görüşler

Bu başlık altında, problem çözme kavramı ile ilgili olarak genel tanım ve görüşlere yer verilmiştir. “Problem çözme” kavramı için, literatür incelendiğinde de, tek, ortak bir tanımın oluşturulmadığı, farklılıklar ve benzerlikler gösteren tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Problem çözme ile ilgili yapılan tanımlar gözden geçirildiğinde Goldfried, Gagne ve Durcan’ın (1959), problem çözmenin öğrenme, bilişsel strateji oluşturma, etkili tepki verme gibi sonuca yönelik boyutları ile ilgilendikleri D’Zurilla ve Goldfried (1971)’in problem çözmeyi, problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçeneklerini oluşturma ve bu seçeneklerin en etkili olanını, olacağı düşünüleni seçebilmeyi içeren bilişsel, davranışsal bir süreç olarak tanımladığı, Anderson (1980)’un problem çözmeyi sürece, hedefe ulaştırıcı bir dizi bilişsel işlem boyutu olarak ele aldığı görülmektedir (Akt: Taylan 1990).

Genelde problem çözmeye ilişkin olarak yapılan bu tanımların yanı sıra, sosyal ve psikolojik problem çözmeye yönelik olarak yapılan tanım ve görüşlere de aşağıda yer verilmiştir.

1.1.3. Sosyal ve Psikolojik Problem Çözmeye İlişkin Tanım ve Görüşler

Bu başlık altında sosyal ve psikolojik– aynı zamanda bu araştırmanın da ele aldığı- problemleri çözmeye yönelik tanımlara ve görüşlere yer verilmiştir.

D’zurilla ve Nezu (1982) Sosyal ve/veya psikolojik problem çözmeyi, bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunlu durumlarla etkili bir şekilde baş edebileceği araçları tanımlama ve keşfetme süreci olarak tanımlamıştır.

D'zurilla ve Goldfried (1971); D'zurilla ve Nezu (1982) ve D'zurilla (1986) de sosyal problem çözümünü, yaşam içerisinde karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmek için kişinin, adapte olmaya yönelik etkili yöntemleri tanımlamaya, bulmaya ve yaratmaya çalışmasına ilişkin davranışsal veya bilişsel işlemler olarak tanımlamışlardır (Akt: Nezu 1985).

Sosyal problem çözümünü daha sonraları D'Zurilla ve Nezu (1990)'e ise, insanların günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmelerine ilişkin kendiliğinden ortaya çıkan bilişsel ve etkili davranışlar biçiminde tanımlamışlardır (Akt: Chang 1998).

Genel ve sosyal-psikolojik problem çözmeye ilişkin olarak yapılan bu tanım ve değerlendirmelerin yanı sıra, bu tür problem çözmenin nasıl başladığına yönelik de bazı saptamalar yapılmıştır. Buna göre, Heppner, Hibbel, Neal ve Ark.(1982) problem çözmenin, kişinin, bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiği ve ilgili durum, kişi tarafından problem olarak algılandığı zaman başlayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra kişinin bir hedef belirlemiş olmasının da, problem çözümü için harekete geçmesinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

1.1.4. “Problem Çözme” ye İlişkin Heppner, Petersen ve Krauskopf'un Değerlendirmeleri

Bu başlık altında, araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Problem Çözme Envanterini geliştiren, Heppner ve Petersen (1982)'in ve Heppner ve Krauskopf (1987)'un etkili problem çözme ile ilgili tanım ve yaklaşımlarının ayrıca ele alınmasının araştırmanın dayandığı kuramsal çerçevenin görülmesi açısından daha anlamlı olabileceği düşünülmüş ve bunlara yer verilmiştir.

Heppner, Hibbel, Neal ve Ark.(1982)'na göre problem çözme, bir bakıma, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini yönetmesidir. Sorun çözme, probleme yaklaşma veya uzaklaşma amacıyla olan bilinçli ya da bilinçsiz tepkiler gibi

başarılı ya da başarısız etkinlikleri yansıtır. Gerçek yaşamda sorun çözme, basit anlamıyla bilginin makul, mantıklı bilimsel olarak işlenmesi değildir. Tersine gerçek yaşam problemlerinin çözümü, ileride karmaşık, dinamik, yüksek derecede birbirini etkileyen ve aralıklarla meydana gelen bir süreç olarak kavramlaştırılmaktadır.

Bu süreç dinamik ve birbirini etkileyicidir. Çünkü ilk problem çözme tepkileri sonraki tepkileri etkilemekte, ilk algıları değiştirip amaçları da zamanla değiştirmektedir. Kişisel sorun çözme yüksek derecede karmaşık bir süreçtir, tipik sorunlar hemen çözülebilir veya bir çok çözüm yolunu içerebilir.

Heppner ve Krauskopf (1987), problem çözme, kişinin günlük hayatta, akademik içerikli ve/veya bilimsel problemler dışında, yaşamı boyunca karşılaşabileceği, engel yaratan, strese sokan, çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreç olarak ele almışlardır.

Heppner ve Petersen (1982)'nin bu tanımlarından da hareketle, problem çözme, günlük yaşamda karşılaşılan güçlükleri çözme sürecine ağırlık veren, kişinin problemlerini ne derece iyi ya da nasıl çözdüğü ile değil, kişisel-gerçek problemleri ile başa çıkabilme konusunda kendisini nasıl değerlendirdiği ve problemlerine nasıl yaklaştığı ile ilgilenen bir yaklaşımla ele aldıkları görülmektedir.

Buradan hareketle, Heppner ve Petersen (1982)'e göre, etkili problem çözme, kişinin kendi gerçek, kişisel-sosyal yaşam problemlerini çözüp çözmemesine ilişkin algılarına ve problemlerini çözerken kullandıkları yaklaşım biçimlerine ve problem çözme yönteminin boyutlarına da bağlıdır.

Heppner ve Petersen (1982) bunun yanı sıra, problem çözmenin a) Belli orandaki eğitim seviyesi değişikliklerinden b) Kurgusal bir problemi çözmek için fikir oluşturan araçlar (Conceptualizing means) dan ve c) Zekadan veya sosyal açıdan arzu

edilir olandan bağımsız ancak; Problem çözme becerileri ile ilgili genel algılamalara ve kişisel farklılıklara bağımlı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Problem çözmenin, başa çıkmayla bağlantılı davranışsal etkinlikler, bilişsel ve tepkiye dayalı etkinliklerle de bağlantılı olduğu da öne sürülmüştür. Bu bağlamda, Baumgardner, Heppner ve Arkin (1986), kendilerini olumlu “iyi” olarak değerlendiren etkili problem çözücülerin, problemleri karşısındaki başarısızlıklarını kendilerinin yeterince çaba sarfetmemiş olmaları ile değil, şanssızlığa bağlı olarak açıkladıklarını ifade etmektedirler. Bu da problem çözümü konusunda, özgüven ve problemlere yönelme gibi değişkenlerin kullanılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Heppner ve Petersen (1982) ile Heppner ve Krauskopf (1987)’un problem çözmeye ilişkin yukarıda verilen tanım ve görüşleri toparlandığında; gerçek yaşamdaki problem çözümünü, bilginin basit anlamıyla makul, mantıklı olarak işlenmesi olmayıp birbirini etkileyen karmaşık, dinamik bir süreç olarak ve kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği engel yaratan, strese sokan problemleri çözmek için yaptığı; bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinlikten oluşan bir süreç olarak ele aldıkları görülmektedir.

Heppner, Petersen ve Krauskopf’un bu tanımlamalarının yanı sıra; problem çözmeye kişinin problemini ne derece iyi çözebildiğinden çok, problem çözme becerisi konusunda kendisini nasıl değerlendirdiği ve problemlerine nasıl yaklaştığı ile ilgilendikleri de görülmektedir.

1.1.5. Heppner, Petersen ve Krauskopf’un “Problem ve Problem Çözme” Tanımlarına Yönelik Eleştiriler

Bu başlık altında Heppner ve Krauskopf (1987)’ un problem ve problem çözme kavramına bakış açısıyla ilgili olarak, D’zurilla ve Nezu (1987) tarafından getirilen bazı eleştirilere yer verilmiştir. Bu eleştiriler de genel olarak, problem ve problem

çözümü kavramlarının mevcut tanımlarının yeterli olmadığı ve ilgili kavramları tam olarak yansıtmadığı belirtilmiştir.

Heppner ve Krauskopf'un "problem" kavramını "bir kişinin kendi içinde veya çevresinde ortaya çıkan uyarılara ilişkin olarak gösterdiği tepki sonucu oluşan durum" olarak tanımladıkları görülmektedir. D'zurilla ve Nezu (1987) ise, bu tanımlamayı çok geniş kapsamlı bulmakta ve bu tanımın neredeyse hayatta karşılaşılan her olayın bir problem olduğunu düşündürdüğünü oysa, hayat içerisinde yaşanan bir olay karşısında etkili olmanın veya tanımlamanın mümkün olmadığını savunmaktadır. Buna göre, kişinin iç veya dış ihtiyaçları arasında bir çatışma ve kişinin uyum sağlamaya yönelik bir tepkisi olmadan problemliler durumlar hayat içerisinde karşılaşılan diğer durumlardan ayırtedilemez. Bunun yanı sıra Heppner ve Krauskopf, başlangıçta, gerçek hayatta karşılaşılan problem çözümünü, iç veya dış uyarılara uyum sağlayabilme amacını taşıyan, davranışsal, etkili ve bilişsel işlemlerin hedefe, çözüme ulaşmak için kullanılması olarak tanımlamışlardır. Fakat daha sonra, bu tanım kapsamına akılcı olmayan veya bilinçsizce yapılan etkinlikleri de dahil etmişlerdir. Ancak bu etkinlikler en başta belirtilen hedefe yönelik etkinlik görüşüyle çelişmektedir. Ayrıca, problem çözümünü oluşturan etkinlikler de çok geniş tutulduğundan, yaşam içerisinde karşılaşılan tüm olaylara karşı verilen tepkileri de kapsamaktadır. Dolayısıyla, Heppner ve Krauskopf'un problem çözme tanımı belirgin bir ayrımı ortaya koymadığı için eleştirilmiştir.

D'zurilla ve Nezu (1987) Heppner ve Krauskopf'un modelinde, problem çözümü, başa çıkma ve otomatik uyum sağlamaya yönelik davranışlar arasında bir ayrıma gitmediklerini belirtmişlerdir. Onların görüşüne göre, tüm uyum sağlamaya yönelik davranışlar başa çıkma ve tüm başa çıkma çabaları ise problem çözümüdür. Lazarus ve Folkman (1984) buna karşı çıkmış, başa çıkma davranışı içine otomatik uyum sağlamaya yönelik davranışların girmeyeceğini çünkü bu tür davranışların, stresli olmayan durumlar ve daha önceden stresli olan fakat bunu yenmek için gerekli olan

kaynaklar hakkında bilgi sahibi olunduğu için kullanılan bir yöntem olduğunu savunmuştur (Akt: Dağ 1990).

Heppner, Petersen ve Krauskopf'un problem ve problem çözme tanımlarına yönelik olarak yukarıda verilen eleştiriler toparlandığında; ilgili araştırmacılara yöneltilen eleştirilerin, problem tanımlarının çok geniş kapsamlı olduğu, neredeyse hayatta karşılaşılan her durumun problemi gibi ele alındığı, akılcı olmayan veya bilinçsizce yapılan etkinliklerin de problem çözmeye dahil edildiği, ancak bunların en başta belirtilen hedefe yönelik etkinlik görüşüyle çeliştiği, yaşam içerisinde karşılaşılan tüm olaylara karşı verilen tepkileri kapsadığı, belirgin bir ayırımı olmadığı ve tüm uyum sağlamaya yönelik davranışların başa çıkma ve tüm başa çıkma çabalarının ise problem çözümü olarak gördükleri için yapıldığı görülmektedir.

1.2.0. ETKİLİ PROBLEM ÇÖZMEYE İLİŞKİN TANIM VE GENEL GÖRÜŞLER

Bu başlık altında aşağıda sırayla etkili problem çözmeye ilişkin genel tanımlar ve etkili problem çözücülerin özelliklerine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

1.2.1. Etkili Problem Çözmeye ve Etkili Problem Çözücülerin Özelliklerine İlişkin Tanım ve Görüşler.

Brems ve Jonhson (1988), etkili problem çözümünü, kişinin çıkarlarına en üst düzeyde hizmet eden, ödenmesi gereken bedelleri asgariye indiren ve problemlili bir durumun artık problem olarak görülmesini engelleyecek bir başa çıkma tepkisi olarak tanımlamışlardır.

Etkili problem çözmenin ölçütleri ile ilgili olarak da, D'zurilla ve Nezu (1982) etkili problem çözümünün etkili tepkilerle, etkisiz problem çözümünün ise etkisiz veya hatalı tepkilerle sonuçlanmasını ölçüt olarak alırken; Nezu (1985) benlik algısı ve algılanan duygusal rahatsızlıkların düzeyini ölçüt olarak ele almıştır.

Heppner ve Petersen (1982), ise etkili ve etkisiz problem çözücülerin problemlerine olan yaklaşımlarını karşılaştırmışlardır. Onlara göre etkili problem çözücüler kendilerini daha sık pekiştirmekte ve duygusal olarak kendilerini suçlamak yerine problem üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu noktada Heppner, Reeder ve Larson (1983), etkisiz problem çözücülerin gerçek olamayacak denli yüksek ve ulaşılmaz beklentiler ve standartlar oluşturmalarının kendileri hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmalarına ve başarısız olmalarına yol açabildiğini belirtmişlerdir.

Etkili Problem çözümünün ölçütlerine ve etkili problem çözücülerin özelliklerine ilişkin olarak ortaya konan bu görüşler toparlandığında, etkili problem çözücülerin çözümün yol açtığı sonuçlara, benlik algısına ve algılanan duygusal rahatsızlıkların düzeyine bağlı olduğunun; etkili problem çözücülerin de, kendilerini daha sık pekiştiren ve duygusal olarak kendilerini suçlamak yerine, problemleri üzerinde yoğunlaşan kişiler olduklarının ortaya konulduğu görülmektedir.

1.3.0. PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGISINA İLİŞKİN GENEL TANIM VE GÖRÜŞLER

Bu başlık altında aşağıda öncelikle problem çözme beceri algısının tanımı ve problem çözme ile ilişkisi, daha sonra da, problem çözmedeki yeri ve önemi üstünde durulmuştur.

Bu araştırmanın ele aldığı problem çözme beceri algısı olarak da kabul edilen ve problem çözmede önemli bir faktör olan, “kendini değerli bulma süreci”, kişinin sorun çözme etkinliğinde kendini değerlendirme ve sorunlu durumlar karşısındaki tutumunu içermektedir. Bandura (1978), problem çözmede kendini değerli bulma kavramını veya problem çözme beceri algısını, kişinin kesin sonuca götüren davranışı değerlendirmesi ile, arzulan sonuçları üreten davranışları başarıyla uygulayabilme yeteneğine olan inancı arasındaki fark olarak ele almıştır (Akt: Taylan 1990).

Lazarus ve Folkman (1984) ise problem çözmede kendilik değerlendirmesi sürecini kişinin hangi başa çıkma biçimlerinin uygun olduğunu düşünmesi, seçtiği başa çıkma stili ile tahmin ettiği sonuca ulaşabilmesi ve kişinin özel bir stratejiyi ya da stratejiler grubunu etkili bir şekilde uygulayabilmesini içeren karmaşık bir ikincil değerlendirme süreci olarak tanımlamışlardır (Akt: Dağ 1990).

Hall ve Lindzey (1978) de problem çözme değerlendirmelerinin psikolojik sağlık üzerinde oldukça önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Buna göre, kişinin bir problemle etkin bir biçimde başa çıkamayacağına inanması, birey için yeni bir problem daha yaratmaktadır. Öyle ki, kaygı, depresyon, stress gibi uyarılmalar, öncelikle problemle başa çıkılamayacağı düşüncesi ile ortaya çıkmaktadır (Akt : Taylan 1990). Elliot ve Godshall (1991) de problem çözmede kendini değerli bulmanın, aynı zamanda psikososyal rahatsızlıkların ve atılğanlıktaki sıkıntıların da anlamlı bir göstergesi olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Kişinin problem çözümüne yönelik olarak yaptığı kendilik değerlendirmelerinin yanı sıra, problem çözmede kendi bilişsel değerlendirilmesinin önemi de son yıllarda giderek artan bir biçimde kabul görmüştür. Nitekim, Butler ve Meichenbaum (1981) başlangıçta, kişinin problem çözümü işlemleri içerisinde kişinin kendi problem çözümü algısının çok önemli bir değişken rolü oynayabileceğini savunmuşlardır. Bunu takiben yapılan araştırmalar, problem çözümü değerlendirmelerinin geniş çaplı, bilişsel, davranışsal ve etkili değişkenlerle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, kişilerin problem çözümünde, kendini düzenleme sistemi (ana hatlarıyla plan yapmayı, harekete geçmeyi ve davranışı korumayı içeren bir dizi biliş) de, bilişsel değerlendirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Akt : Heppner, Reeder ve Larson 1983).

Michael (1981) problem çözmede kişinin kendilik algısının yönünün, olayları, problemleri durumları nasıl algıladığının davranışlarını değiştireceğini, bunun problem çözümünde olduğu kadar; kişinin genel algılarında, yaşantılarında da önemli rol oynayacağını ileri sürmüştür (Akt : Heppner, Reeder ve Larson 1983).

Trevor ve Chandler (1983) kişinin kendini değerlendirmesinin, kendi performans ve yeterliliklerini değerlendirmesi anlamına da geldiğini ve destek sağlamanın temelini oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda kişinin kendine kurallar koymasının, bu kurallar çerçevesinde hareket etmesinin ve oto kontrol geliştirmesinin problem çözümü konusundaki başarısını da olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996) ise, problem çözme ile problem çözme beceri algısı arasında hem olumlu (yapısal) hem de olumsuz (fonksiyonel olmayan) bir boyut olduğunu ileri sürmüşlerdir. olumlu olan boyut, kişinin problem çözme beceri algıları ile ilgili olumlu şemaları, olumsuz olan boyut ise, insanların problem çözme yetenekleri ve kabiliyetleriyle ilgili olumsuz şemaları yansıtmaktadır. Buradan hareketle de kişilerin kendi davranışlarından ve aldıkları kararlardan şüphe duymalarının problem çözümüyle ilgili kendilik değerlendirmelerinin, (şemalarının) olumsuz olmasıyla bağlantılı olduğunu; bunun da, problem çözümünde olumsuz yaklaşımlar ile bağlantılı olduğunu bildirmişlerdir (Akt: Chang 1998).

Heppner, Reeder ve Larson (1983) ve Nezu (1985), benlik kavramı ile problem çözmede kendilik değerlendirmelerinin ilişkisini incelemişler ve bu iki kavramın birbiriyle net bir ilişki içinde olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak, kendi kendilerini değerlendiren etkili problem çözücülerin etkisiz olanlara kıyasla kendilerinden daha inatçı ve daha yüksek beklentiler içinde olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında aynı zamanda problem çözmenin etkinliğinin benlik ve algılanan duygusal rahatsızlıkların düzeyiyle ilgili olduğunu da belirtmişlerdir.

Durlak (1983) Problem çözme becerilerini yeterli olarak değerlendiren bireylerin, daha esnek, çevrelerine karşı daha uyumlu ve kendi kişisel hedeflerine ulaşmaya çalışırken karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla çeşitli yöntemler bulup, bu yöntemleri uygulamaya koyabilen insanlar olduklarını ileri sürmüştür. Heppner (1984) ve Heppner (1985) ise daha iyi kontrol edebilme yetisine sahip, daha çok, problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan, Akılcı olmayan çok az düşünceye sahip, daha çok bilişsel etkinlikleri öngören ve kendi karar verme

yeteneklerine daha çok güvenen kişiler olduklarını araştırmaları ile ortaya koymuşlardır. Heppner (1988) da günlük sorunlarını tanımlayabilme becerilerine oldukça güvendiklerini, duygusal deneyimlerini ortaya koyabildiklerini ve sorunlu durumlardan kaçınmak yerine onlara yaklaşabildiklerini ileri sürmüştür (Akt: Heppner ve Baker 1997) .

Buraya kadar hakkındaki tanım genel görüşlerin verildiği problem çözme beceri algısı ve daha önce ele alınan etkili problem çözme kavramlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna göre ikisi arasında bir neden-sonuç ilişkisi olmamakla beraber; etkileşim içinde oldukları kabul edilmektedir. Buna göre problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmelerinin de olumlu olduğu; buna karşılık problem çözme beceri algılarını olumlu olarak değerlendirenlerin de problemlerini etkili olarak çözebildikleri görülmektedir.

Bütün bu yönleri ile problem çözme beceri algısı, kişinin problemlerini etkili olarak çözebilmesini, uyumunu, kendini gerçekleştirmeye yönelik katkılarını ve dolayısıyla da sağlıklı bir kişilik geliştirmesini doğrudan belirleyicidir. Bu derece önemli bir yere sahip olan problem çözme beceri algısını etkileyen en önemli faktörün nedensel yüklemeleri olduğu kabul edilmektedir. Buradan hareketle aşağıda nedensel yüklemeler ve problem çözme beceri algısına değerilmiştir.

Problem zme yaklaşımları (başaçıkma stratejileri) ile nedensel atfetme bağlantısında, Abramson ve arkadaşları (1978) nedensel atıflar ve problem çözme performansı arasındaki ilişkiyi, kişinin denetim odağıyla ile açıklamışlardır. Başarısızlıklarını değerışken, özel (içsel) sebeplere atfeden bireylerin, denetlenemezlik beklentisi içinde olabileceklerini. bu beklenti ile de motivasyonlarının azalıp, performanslarının bozulabileceğini ileri sürmüşlerdir (Akt: Mikulincer 1989).

Werner (1978); Selgme (1979) Arkın (1980) ve Kuiper (1987), kişinin başarı ya da başarısızlıklarını, problem çözme ve genel anlamdaki yeterlik beklentilerini içsel

ya da dışsal nedenlerle açıklamasının, yeterlik ve problem çözme beceri algılarını, olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Buna göre, eğer birey başarısını, dışsal faktörlerin değil de, kendi becerisinin sonucu olarak (içsel faktörlere) açıklıyorsa, kendine yeterlik algısı daha da olumlu olacaktır. Nitekim bu araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda da kendilik algıları, yeterlik düzeyleri düşük ve depresyondaki kişilerin; özgüvenli, benlik algıları olumlu kişilere göre, başarısızlıklarını daha çok içsel nedenlerle; başarılarını ise dışsal nedenlerle açıklama eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Akt : Baumgardner, Heppner ve Arkin 1986).

Snyder ve Higgins (1988) göre de başarısızlıklarını içsel, sabit, evrensel nedenlere yükleme; insanları olumsuz özellikleriyle daha fazla ilgilenmeye yöneltmekte, kaygıya ve konu dışı bilişlere (kendine üzülme, kendinden şüphelenme vb.) yol açmaktadır. Bu konu dışı bilişler, dikkati konuya uygun etkinliklerden başka yöne çekip, performansı bozmaktadırlar (Akt : Mikuincer 1989) .

Carlsmith, Freedman ve Sears (1993) nedensel yüklemeleri, belli bir davranışın, durumun ya da olayın nedenlerinin açıklanması amacıyla yapılan çıkarsamalar olarak ele almış ve bu tür çıkarımlarda temel sorunun, sözkonusu olayın, durumun içsel nedenlerin (beceri, yetenek, çaba, güdülenme, ilgi, heyecanlar, tutumlar vb.) mi, yoksa dışsal nedenlerin (kişinin dışındaki, kişinin etki edemediği ya da çok az etki edebildiği) mi sonucu olduğu sorusu olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Problem çözme ve problem çözme beceri algısı, bilişsel-duygusal-davranışsal yaklaşım açısından da açıklanabilir. Problem çözme beceri algısı ile akılcı bilişsel-duygusal yaklaşım birarada incelendiğinde; bilişsel terapiler ile problem çözme algıları arasında doğrudan bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Nitekim bireyin problemlerini akılcı, yapıcı çözüm yollarını bulup kullanarak çözebilmesini sağlayan, problem çözme yeterliliğini algılayışı, akılcı, duygusal yaklaşımın da temel unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Bilişsel-Davranışçı terapilerin ve yaklaşımın ele aldığı önemli unsurlardan, olan problem çözme beceri algısı 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 kullanılabilecek çözüm yollarına bakışının, değerlendirme tarzının, yükleme biçimlerinin ve bunların akılcı ya da akıldışı oluşunun tüm psikolojik danışma sürecini etkilediği kabul edilir.

Ellis'in "Akılcı, Duygusal-Davranışsal Terapis" nin temelini oluşturan ABC modeli içinde "A" boyutunun problem, bireyi rahatsız eden durum, "B" boyutunun, sözkonusu probleme karşı, kişinin yaptığı yüklemeler, geliştirdiği inançlar C boyutunun, kişinin B boyutu sonucu yaşadığı duygular, D boyutunun da, B ve C boyutlarının etkisiyle yaptıklarını tanımladığı görülmektedir. B boyutundaki ilgili inanç ve yüklemeler araştırma konusunun, terapi sorununun çözümü içindeki yerini ortaya koymaktadır. Özellikle probleme (A boyutuna ilişkin) akıl dışı inançlar, düşünceler, problemin çözümünü olumsuz etkilemekte, ayrıca kişinin problem çözme becerisi ile ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri de, kişiyi sıkıntıya sokmakta, çözümü geciktirmektedir.

"B" boyutunda, kişiyi harekete geçiren uyarıcıların ne tür tepki doğuracağı belirlenir, buna göre insan, özellikle problemleri ile ilgili olarak iç konuşmalarını, daha iyimser ve umutla yaptığında, daha olumlu şeyler hissetmeye; kötümser, umutsuz, yetersiz benlik algısı ile yaptığında ise daha olumsuz şeyler hissetmeye başlayacak, problemlerini çözmede yetersiz kalacak kaygı ve depresyon eğilimi artacaktır.

Ellis'in Akılcı-Duygusal-Davranışsal Terapisinin dayandığı üç temel hipotez incelendiğinde, a) Düşünce ve duygu birbirine eşlik eder. Problem çözme konusundaki akıl dışı ya da akılcı düşünceler, kişinin sorununa ilişkin duygularını da belirleyici olacak ve bunlar paralel gidecektir. b) Aralarında neden sonuç ilişkisi vardır. Problem çözme konusunda bireyin kendini olumsuz algılaması, akıl dışı

değerlendirmeleri, olumsuz duygularının bir nedeni olarak ortaya çıkar c) Düşünce ve duygular kendi kendine konuşmaya ve içselleştirilmiş cümlelere dönüşmeye eğilimlidir. (Jones, 1982) Bu durum, bireyin karşılaştığı problemler karşısında akılcı olmayan değerlendirmelerini ve kendine ilişkin olumsuz yüklemelerde bulunup eyleme geçmemesini de içermektedir.

Heppner ve Krauskopf (1987), problemlili durumlara, akıl dışı ve felaketli bir yaklaşımın tersine, kişinin problemle etkili bir şekilde başa çıkması mümkünmüş gibi davranmasını Ellis'in akılcı-duygusal yaklaşımının da bir hedefi olduğunu ileri sürmüştür. Bu açıdan, mantıklı tartışmalara daha önceden koşullandırılmış kişilerin problemlere karşı gösterdikleri tepkiler, böyle bir koşullandırılmadan geçirilmemiş kişilerin gösterdiği tepkilerden farklı olacağı belirtilmiştir.

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; problemi süzgecinden geçirdiği bilişsel yapıdır. Yani, yaşananların, problemin kendisi değil, bunlarla kişinin başedebilme becerisini algılayışı ve değerlendirışı sıkıntısının kaynağını oluşturur (Türkçapar, Sungur ve Akdemir 1995).

Problem çözme beceri algısına ilişkin olarak yukarıda sıralanan tanım ve görüşlerde hareketle; problem çözme beceri algısının başta nedensel yüklemeler olmak üzere; gerek Ellis'in Akılcı-Duygusal- Davranışsal terapisinde, gerekse Beck'in Bilişsel terapisinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, bu terapilerin temeli olan düşünce-duygu-davranış dizgisindeki "Düşünce" boyutundaki problem çözme değerlendirmelerinin ve kişinin yaptığı nedensel yüklemelerin içsel ya da dışsal oluşunun problem çözme beceri algısı ve problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu da ortaya konabilir.

1.4.0. PROBLEM ÇÖZME AŞAMALARI VE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN TANIM VE GÖRÜŞLER

Bu başlık altında öncelikle kişilerin problemlerini hangi aşamaları kullanarak, “nasıl” çözmesi gerektiği ile ilgili genel tanım ve görüşler üzerinde durulmuş ve her bir problem çözme aşaması ayrı ayrı ele alınmış, daha sonra da ilgili problem çözme aşamalarından hareketle oluşturulan problem çözme yaklaşım biçimleri hakkında önce genel olarak, sonra da ayrı ayrı bilgi verilmiştir.

1.4.1. Problem Çözme Aşamaları

Heppner (1978), etkili problem çözme sürecini a) Genel oryantasyon (yaklaşım), b) Problemin tanımlanması ve formülasyonu c) Seçeneklerin üretimi d) Karar verme ve e) Denetleme, (kontrol etme) ve Değerlendirme olarak beş aşamada ele almıştır ve her aşamanın farklı yöntemler içerdiğini ortaya koymuştur. Nitekim, problem çözme, tek bir homojen aktivite olarak gösterilmesine rağmen, Platt ve Spivack (1974)’ün ortaya attığı bazı kanıtlar, problem çözmenin, farklı aktivitelerden oluşan bir işlev olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, aşağıda Heppner’ın yaklaşımı ağırlıklı olmak üzere, problem çözme aşamaları ayrı ayrı ele alınmıştır.

Problem Çözme Aşamaları

1.4.1.1. Genel Yaklaşım : Bu aşama danışanın zeka durumunu veya genel uyumunu içerir. Burada zeka, kişiyi etkili bir yönleme ve çözüme yaklaştıran-uzaklaştıran iyileştirici veya yıkıcı olabilen, kişinin belli bir davranışını belirleyen bir yetenek olarak; genel uyum da, insanların hayat içerisinde karşılaştıkları problemlere karşı neler düşündüklerine ve hissettiklerine ilişkin kendi problem çözümü yeteneği hakkındaki şemaları yansıtan işlemler olarak tanımlanmaktadır.

Etkili problem çözmede de, bu yeteneğin etkili olduğu kanıtlanmaktadır. Bu yaklaşım üç kategori davranıştan oluşmaktadır. Birinci kategori davranışlarda, problem çözmede, kişinin problemlerini etkili bir biçimde idare etmesi kolaymış gibi davranması ve problemlerin de hayatın normal bir yönünü oluşturduğunu doğrulaması olasılığı daha yüksektir. Buna göre, Bloom ve Broder (1950) ve Rotter (1966) kendi çevrelerini kontrol edebilme konusunda özgüvenleri olan kişilerin, daha iyi problem çözücü olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca başarılı problem çözücülerin dürtüsel davranmadıklarını ve bir çok problem çözme davranışıyla sistematik olarak ilgilendiklerini de belirlemişlerdir. (Akt : Heppner 1978).

Problemlere genel yaklaşımla ilgili olarak Ellis de bilişsel yaklaşımı çerçevesinde, bireyin yaklaşımını belirleyen akıldışı düşünceler üstünde durmuştur. Bu akıldışı inanç ve düşüncelerin sürekli olmasının, kişide duygusal bozulmaya neden olduğunu belirtmiştir. Ellis aynı zamanda, akıldışı ve felaket yönelimli bir yaklaşım yerine kişinin, problemle etkili bir biçimde başa çıkması mümkünmüş gibi davranmasını da yaklaşımının bir hedefi olarak benimsemiştir. D’Zurilla ve Goldfried (1971)’da bireyin, yaşamındaki problemlili durumları da “normal” olarak kabul etmemesinin problem çözmede başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmiştir

İkinci kategori problem çözümü yaklaşımı davranışları ise, problemlili durumların tanınması ve adlandırılmasından oluşur. Bu adlandırma, ilerideki problem

çözme aktiviteleri için ayırdedici bir uyaran olarak kullanılabilir. Heppner (1978) bu adlandırmanın, tanımlamanın doğru olarak yapılmasının zor olduğunu ve çok mantıklı görünmesine rağmen, bu tür tanımlama, ve adlandırma çabalarının problem çözümünü kolaylaştırdığına dair doğrudan hiç bir kanıt olmadığını dile getirmiştir.

Problem çözümü yöntemi ile ilgili davranışların üçüncü kategorisi ise, istekli davranmayan ve problemlili durumdan kaçınmayan kişileri kapsar. Bu anlamda başarılı problem çözümlerinin istekli olmadığı, fakat bazı problem çözme davranışlarını sistematik olarak uyguladıkları bir çok araştırmayla da kanıtlanmıştır.

Özetle, problem çözme aşamalarından “Genel Yaklaşım” aşaması, bu üç kategori davranıştan oluşmakta ve problem çözme yaklaşımında fonksiyonel bir rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözme yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi de daha çok bu aşamadan ve içerdiği kategorilerden hareketle yapılmıştır.

1.4.1.2. Problemin Tanımı ve Formülasyonu : Problem çözmede ikinci aşama, problemin tanımlanmasının ve problemle ilgili bilgi edinilmesini kapsamaktadır. Heppner (1978) bu aşamada kişinin problemini tanımlayamadığından kendi duygu ve düşüncelerini ayıramadığından, problemle ilgili bilgileri toplayamadığından, ve problem unsurları arasındaki ilişkiyi farkedemediğinden ötürü zorlanacağını belirtmiştir. Kişinin problemi yeterli düzeyde tanımlayabilmesi için, şu üç alanla ilgili unsurların incelemesi gerektiğini ileri sürmüştür: a) Kişinin kendi davranışlarını, bilgisini, hislerini, problemlili durumlar ve sonuçları hakkındaki duygularını değerlendirmesi, b) Problemlili durumu ilgilendiren çevreyi değerlendirmesi ve c) Hedefler, beklentiler ve çatışmalar içeren problemlili durumun sınırlarının çizilmesi.

Problem çözmede ilk basamağı oluşturan “problemin tanımlanması ve formülasyonu”nun hemen arkasından “seçeneklerin üretilmesi” basamağı gelmektedir. Aşağıda da bu basamağa değinilmiştir.

1.4.1.3. Seçeneklerin Üretilmesi : Heppner, (1978) bu aşamada probleme ilişkin çözüm yollarının bir listesinin oluşturulduğunu belirtmiştir. Ancak seçeneklerin üretilmesinin; konunun yapısından ve seçimlerin hedefe yönelik yapılmasından dolayı zorlayıcı olabileceğini de ileri sürmüştür. Kişinin hedefe dönük olarak hangi çözüm yollarını tercih edeceğini, kişinin geçmiş yaşantılarından çok bu tecrübeleri-yaşantıları kullanma yeteneğinin belirleyeceğini savunmuştur. Bu anlamda, bireyin, problem çözme yeteneği olabilir, fakat geçmiş tecrübelerini kullanma, gösterme gücü yeterli olmayabilir. Kişi, problemlerine çözüm yolları üretirken, içinde bulunduğu problemin özelliklerine ve “yaratıcı ol” gibi pekiştirici komutlara bağlı olarak daha üretken olabilir. Bunun yanı sıra, kişinin sözkonusu geçmiş tecrübelerinin, kimi zaman problem çözme becerilerini engelleyici olabileceğini de belirtmişlerdir.

Heppner (1978) ayrıca, kişinin problemlerine ilişkin çözüm yolları üretirken, kişisel problemlerinin içerdiği duygusal unsurların; seçeneklerin oluşturulmasını ve problem çözme biçimlerinin esnekliğini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmüştür. Benzer biçimde, kişinin hayal kırıklıkları ve başarısızlıklarının da, çözüm üretmedeki akılcılığını ve problem çözme becerilerini genel olarak azaltabileceğini belirtmiştir.

Problem çözmeye problemi tanımlama ve çözüm seçeneklerini oluşturma basamaklarının ardından seçim seçeneklerinden en uygun olanına karar verme basamağı gelmektedir. Aşağıda da bu basamağa değinilmiştir.

1.4.1.4. Karar Verme : Problem çözümünde dördüncü basamakta, alternatif çözüm yollarından birinin seçilmesi, karar verilmesi sözkonusudur. Psikolojik danışma perspektifinden bakıldığında, karar verme ile hedeflenen; danışanın kendi kararlarını alabilmesini ve bundan haz duyabilmesini sağlayacak davranış örüntülerine sahip olmasını sağlamaktır. “İyi bir karar” şu ölçütlerle açıklanmaktadır: a) Karar veren kişinin uygulanabilirliği yüksek, arzu edilir, sonuçları beklenen, kararları alması, b) tutarlı çözümleri seçmesi, c) karar için kişisel sorumluluk alması d) en fazla sayıda olumlu ve en az sayıda olumsuz sonuçlar içeren bir karar alması.

Karar verme stili, bir kişinin karar vermeye yönelik olarak, probleme nasıl yaklaştığı, nasıl tepki verdiği ve ne yönde hareket ettiğini ortaya koyan bir tanımlamadır. Horran (1978) bu yöntemlerden en etkili olanının Akılcı yaklaşım olduğunu savunmuştur. Bunlardan Akılcı karar verme stilinin, kişinin sistematik değerlendirmelerle ve mantıksal analizlerle çözüme ulaşmasını içerdiğini belirtmiştir. Diğer yaklaşım biçimlerini ise; kişinin hayal gücünü, duygularını ve farkındalığını kullanmaya yönelik Sezgisel Stil ya da yaptığı seçimleri için sorumluluk almayan ve başkalarının otoritelerine boyun eğen bağımlılık stilleri olarak tanımlamıştır (Akt : Philips ve Pazienza 1984).

Heppner, Hibbel ve Neal (1982) de Akılcı karar verme yaklaşımını kullanan, ve kendilerini etkili problem çözümler olarak değerlendiren kişilerin, problemlerine etkili çözüm bulamayan kişilerden; kavrama, etkileme ve davranış boyutlarında daha üstün olduklarını ileri sürmüşlerdir. Başarılı problem çözümlerinin aynı zamanda, kendilerini daha sezgisel, temkinli, ciddi ve sistematik olarak değerlendirdiklerini de belirtmişlerdir. Daha az başarılı olan problem çözümlerinin ise, daha çok tepkisel, sezgisel stili kullandıkları veya problemlerinden kaçtıklarını ortaya koymuşlardır.

Philips ve Pazienza (1984), her bir karar verme stilinin, problem çözümüyle nasıl bağdaştırılabileceğini de açıklamıştır: İlk olarak akılcı karar verme stilinin, planları yürütmek için daha kesin kararları, daha fazla davranışı ve daha sebatlı olmayı gerektirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu özelliklerin de, problem çözümünde, daha çok özgüvenle, probleme dönük görevlere yönelme ve yüksek düzeyde kişisel kontrolle bağdaşması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

İkinci karar verme yaklaşımı olan, sezgisel karar vermenin ise, etkili problem çözmeyle bağdaşmadığı belirlenmiştir. Çünkü sezgisel olarak karar veren kişilerin tepkisel ve ani kararlar verdikleri, problemleri durumlar karşısında da kaçındıkları ve/veya bunları gözardı ettikleri ortaya konmuştur. Ancak Rubinton (1980), duygusal farkındalığı özellikle vurgulayan ve problem çözmede sezgisel karar verme yöntemini

kullanan kişilerin de oldukça başarılı olduklarını saptamıştır (Akt: Heppner, Hibel ve Neal 1982).

Son olarak, Heppner ve Petersen (1982) de kendilerini olumlu olarak değerlendiren, etkili problem çözme yöntemini benimseyen kişilerin, kendi yeteneklerine şans, raslantı gibi dışsal faktörlerden daha çok güvendiklerini de ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda 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.

Karar veren kişinin özelliklerine ve alınan kararın verimliliğine göre de Mann, Hermann ve Power (1989) bir sıralama yapmışlardır. Bunların aynı zamanda, bireylerin problem çözme yaklaşımları ve problemlere bakış açıları ile de paralellik gösterdiğini ortaya koymuşlardır (Akt : Tiryaki 1997). Buna göre;

- a) Problemin çözümüne ilişkin iyimser görüşleri olan kişiler, dikkatli ve etkin kararlar 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 stress altındadırlar.
- d) Problemlerini yok sayan, önemsemeyen kişiler ise, bir karar alma kaygısı taşımayan kişilerdir.

Problem çözmede kullanılan buraya kadar sıralanan ve açıklanan basamakların yanı sıra karar verilen çözümlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesini içeren son basamağa da aşağıda değinilmiştir.

1.4.1.5. Denetleme (Kontrol Etme) ve Değerlendirme: Problem çözmede bu aşama, hareket planının test edilmesini ve bazı standartlara uydurulmasını içerir. Bu

aşamada ortaya atılan denence, bireyin verdiği kararlar belli standartlarla karşılaştırdığında, yeni eylemler üreteceği ya da eylemlerini durduracağı yönündedir. Galanter ve Pribram (1960)'a göre burada kişinin eylemleri belli bir standarda uyuyorsa, kişi, o eylemlerine devam eder, uymuyorsa eylemini durdurur (Akt : Heppner, 1978).

Heppner, (1978) kişilerin yeni eylemler arama, üretme işlemleri sırasında, iki beceri ortaya koyduklarını belirtmişlerdir: Kendi davranışlarının sonuçlarını önceden tahmin edebilme ve bunları belli bir standartla kıyaslayabilme. Kişilerin bu becerilerini a) başarılı kararları, ve b) problemlili veya çelişkili durumları belirleme olmak üzere en az iki şekilde kullanabileceklerini ortaya koymuştur.

Yukarıda açıklanan, özellikle psikolojik danışmanlıkta etkili olan problem çözme basamakları genel olarak değerlendirildiğinde, herşeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanması ve ilgili çözüm davranışlarının formüle edilmesi gerekmektedir. Daha sonraki aşamalarda da bu çözümler tek tek değerlendirildiği, en uygun seçeneğin uygulamaya konup değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir.

1.4.2 Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle İlgili Genel Tanım Ve Görüşler

Bu başlık altında yukarıda sıralanan problem çözme aşamalarından da hareketle, Heppner ve Petersen (1982) tarafından ortaya konan problem çözme yaklaşım biçimleri ile ilgili olarak genel bilgi verilmiş daha sonra da her bir yaklaşım biçimi ayrı ayrı ele alınmıştır.

Literatürde problem çözme, başa çıkma davranışları içinde, problem odaklı yaklaşımlar altında yer almaktadır. Diğer bir deyişle, problem çözme başlıbaşına bir başa çıkma yolu olarak görülmektedir (Folkman ve Lazarus 1984;Akt: Dağ 1990).

Buradan hareketle ve araştırmanın esas konusunu oluşturan problem çözme yaklaşımları altında, bu çalışmada da kullanılan ölçme aracını, Problem Çözme Envanterini geliştiren ve doğrudan problem çözmeye yönelik boyutları-yaklaşım biçimlerini ileri süren Heppner ve Petersen (1982)'in problem çözmeye yönelik olarak ortaya attıkları problem çözme yaklaşım biçimleri ele alınmıştır.

Bloom ve Rotter (1978) bu boyutlar içinde diğer bir problem çözme davranışı olarak, kişinin, bir bakıma kendine olabilecekleri kendi kendine kontrol edebileceğine dair beklentisi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, kişinin problem çözme becerisine olan güveniyle, kişisel kontrolünün de paralel gittiğini kabul etmişlerdir. Önceki araştırmalar da kendi çevrelerindeki olayları kontrol altına alma konusunda özgüvenleri olan kişilerin daha iyi problem çözücü olmaya yatkınlıkları olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt : Heppner ve Petersen 1982).

Heppner ve Petersen (1982) problem çözme yaklaşım biçimlerinin, kişilerin kendi gerçek yaşam problemlerini çözme algıları içerisindeki aşamalar karşısında temel oluşturan boyutlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşım boyutlarının, genel problem çözme aşamaları ile de binişiklik gösterdiğini, bu doğrultuda da, problem çözme yöntemi içinde farklı aşamalar olsa da; bunların problem çözme yaklaşımını boyutlarını ortaya koyduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre bu boyutlar, kişilerin problem çözümü esnasında karşılaştıkları stresle nasıl başa çıkmaları gerektiğine ilişkin daha genel stillere de yansımıştır. Kişinin kendi problem çözme yeteneğinin başa çıkma stratejilerindeki genel seçimleriyle ilgili olduğu da düşünülmektedir. Örneğin, problem çözümünde kişisel kontrolleri düşük olan kişiler, sorumluluğu veya kusuru başkalarına yükleyebilirler ya da problem çözümü konusunda kendilerine güvenmeyen kişiler kendilerine dönebilir ve olumsuz bir gözle kendilerini suçlayabilirler.

Problem çözmeye yönelik yaklaşımların sınıflandırılmasıyla ilgili olarak literatür tarandığında da, doğrudan problem çözme yaklaşımları ile ilgili sınıflandırmalara gidilmediği, ancak stresle başa çıkma biçimleri altında yapılan çeşitli sınıflandırmalarda (Billings ve Moos 1986) “Yaklaşma-Kaçınma”ve “Kişisel Kontrol”

yaklaşımlarının Heppner'ın ileri sürdüğü ve yukarıda da sıralanan problem çözme yaklaşım biçimleri ile paralellik gösterdiği de görülmektedir (Akt: Şahin ve Durak 1995).

Buradan hareketle aşağıda, bu araştırmanın ölçme aracını da geliştiren, Heppner'ın "Problem Çözme Yeteneğine Güven", "Yaklaşma- Kaçınma" ve "Kişisel Kontrol" olarak ele aldığı problem çözme yaklaşımları-boyutları aşağıda ayrı ayrı ele alınıp, açıklanmıştır.

1.4.2.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven Yaklaşımı

Problem çözmeye bu boyut, çeşitli problem çözümü etkinliklerinde bulunurken insanların kendilerine güvenmeleri olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, kişinin problem çözme yeteneğine inanmasıdır. Bu boyutta kişi, örneğin, bir problemi çözmek için planlar yaptığında, yaptığı planların işe yarayacağından emin olduğu düşüncesiyle problemlerine yaklaşır.

Problem çözmeye bu boyut, Bandura'nın "Kendine Yeterlik Modeli" ile de açıklanmaktadır. "Kendine Yeterlik Modeli"nde, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerilerini etkilediğini belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, bireylerin problem çözme becerilerinin; algılarından, gösterilecek çabadan ve dirençlerden etkilendiği ortaya konmaktadır. Bu noktada, kişinin karşılaştığı problemlere tepki verirken, kullandığı yetenek ve becerileri, inançları yanında; bu, yetenek ve inançlarını nasıl değerlendirdiği de son derece önemlidir ve kişinin gerek kendisine, gerekse başkalarına ilişkin oluşturduğu inanç ve değerlendirmeleri de çevresindeki kişisel yaşantılar doğrultusunda oluşmaktadır (Bandura 1977).

Bandura (1978)'ya göre, kişilerin yeterlik beklentileri, hem davranışın ortaya çıkışını, hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Aynı beklentiler; kişilerin

problem çözme performansını olumlu olarak değerlendirmelerinde, yaptıkları işlerden daha fazla doyum almalarında ve problemlerini çözmek için daha çok güdülenmelerinde de önemli bir rol oynar. Bu da kişinin kendi yeterliliklerine ve problem çözme becerilerine olan inançlarının derecesini, zor durumlarla başa çıkmayı deneyip-denemeyeceğini belirler ve davranışsal seçimlerini de etkiler (Akt : Taylan, 1990).

Bireyin kendine yeterlik inancı, onu başarıya götürebildiği, tehlikeli, problemli durumlardan kaçmasına yardımcı olduğu gibi, bu inancın-beklentilerinin çok yüksek olması, ulaşılması güç hedeflerle de paralel giderek yıldıracı ve engelleyici de olabilir.

Kişinin problemlerini çözmede kendini yeterli hissetmesi, geçmişinde de sorunlarını çözebilmesi ile doğrudan bağlantılı görülmektedir. Bunun tersi olarak da, kişi, uzun süreli stress yaşantısı geçirmişse ve geçmişinde problemleriyle başa çıkmakta başarısızlığa uğramışsa, kendisiyle ve yeterlik düzeyi ile ilgili ne kadar yüksek beklentileri olursa olsun, yaşantılar bu beklentileri desteklemezse, üstünlük duygusu da kolaylıkla yok olmaktadır.

Bandura'nın bu kuramına göre kendine yeterlik düzeyini yeterli olarak algılayan, ya da problem çözme yeteneklerine güvenen başarılı problem çözücü kişilerle kendilerini başarısız problem çözücü olarak gören kişilerin nitelikleri karşılaştırıldığında da; kendilik değerlendirmelerinde, kodlama stratejilerinde ve kendini düzenleme sistemlerinde de farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre, etkili problem çözücülerin, daha fazla olumlu düşünceye sahip oldukları, benlik algılarının daha tutarlı olduğu, kendilerine ilişkin daha kesin bilgileri olan ve kendilerini daha az eleştiren kişiler oldukları belirlenmiştir (Heppner, Reeder ve Larson 1983).

Bandura'nın yukarıda kısaca açıklanan "Kendine Yeterlik Modeli" Bandura'nın "Yetkinlik Beklentisi" kavramını da içermektedir. Yetkinlik Beklentisi bireysel beceriye bağlı olarak gösterilen performans hakkında bireyin yeterlik beklentisi olarak

tanımlanmaktadır. Bireyin bu beklentisi; başarı performansı, başkalarına ilişkin gözlemleri, sözel ikna gücü ve fizyolojik yapısı ile belirlenir. Bunların yanı sıra yetkinlik beklentisi performansının oluşmasında; davranışın ya da problemin zorluk derecesi, gösterebileceği performansa ilişkin özgüveni, herhangi bir durumda – problem çözümü de olabilir- oluşan yetkinlik beklentisinin genellenmesi de önemli bir rol oynar. (Bandura 1977) Burada sözü geçen davranışlar arasında problem çözmenin de yer aldığı kabul edilirse, kişinin özellikle zor problemlere ilişkin özgüvenin kendine yeterlik beklentisine katkı getirdiği de öne sürülebilir.

Yapılan araştırmalar, problem çözümünde özgüvenin, olumlu etkinliklerle olumlu; tedirgenlik, kızgınlık, depresyon ve yeme bozukluklarıyla da olumsuz bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca kişinin yetiştirilme tarzı,, ailesindeki güven ortamı ve problem çözme yeteneğine güvenin paralel gittiği de görülmüştür. Matas (1978) da sorunlarını asabi ve fevri bir yaklaşımla, zor yollarla çözmeye yönelen çocukların bu tutumunu, arkadaşları tarafından reddelimeleri ile; mantıklı bir biçimde sorunlarına yaklaşmalarını ise akranları tarafından sevilip, kabul edilmeleri ile açıklamıştır (Akt : Wentzel 1991) .

Heppner ve Anderson (1985) da Bandura'nın ortaya attığı bu görüşleri destekleyen bir çok olayın gözlenebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir problemle karşılaşan kişinin, yeteneklerinden emin değilse, çabasını azaltması ya da vazgeçmesi veya , belirli çevresel isteklerle karşılaştığında kişisel eksiklikleri üstünde durma eğilimi göstermesi bunlar arasında sayılabilir. Kısaca, pek çok araştırma sonucu ve olay da göstermiştir ki, kişinin kendi yeterlik düzeyini nasıl algıladığı ve problem çözme yeteneğine güveni problem çözme sürecinin önemli bir boyutudur.

“Kendine Yeterlik Modeli“ aynı zamanda problem çözme beceri algısıyla da çok yakın bir ilişki içindedir. Buradan hareketle, Heppner ve Baker (1997), Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutunun problem çözme beceri algısında en önemli yere sahip olduğunu ileri sürmüşler ve bu boyutu, problemlerle etkili bir şekilde

başarılabilmek konusunda kişinin kendine güvenmesi olarak tanımlanmışlardır. Aynı zamanda problem çözme yeterliliği ve etkinliği ile ilgili özgüveni belirleyen en iyi ölçüt olarak kabul etmişlerdir.

1.4.2.2 Yaklaşma-Kaçınma Yaklaşımı

Bloom ve Brooder 1950; Dollord ve Miller 1950; Osborn 1963; Parnes 1967, Shoftel 1967) 'in yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri kanıtlarla, başarılı problem çözümlerin fevri olmadıklarını, problemden kaçmadıklarını ve problemlerine sistematik olarak yaklaştıkları fikrini desteklemişlerdir. Problem çözmede diğer bir boyut olarak da, yaklaşma-kaçınma boyutunu ele almışlar ve bu boyutu farklı problem çözme etkinliklerine yönelme veya bunlardan kaçınmak olarak tanımlanmışlardır. Heppner ve Petersen (1982) ise, "Yaklaşma-kaçınma stili"ni aktif olarak seçenekler aranması ile kendini gösteren, işlevsel bir problem çözme davranışını belirleyici olarak nitelendirmişlerdir. Bunun yanı sıra, Higen (1994) de farklı çözümler üretmek için yöntemler belirlemek problem çözümü davranışlarının geliştirilmesini sağlayacağı için bir kişinin problemlerini çözmeye eğilimli olup olmamasının, problem çözümünde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca problemleri çözmeye eğilim göstermenin stresli çocukluk yaşantılarıyla başarılabilmiş bir yetişkinin de karakteristik özelliği olduğunu da ileri sürmüştür (Akt : Heppner ve Petersen 1982) (Akt: Heppner ve Baker 1997).

Farklı çözümler üretmek için yöntemler belirlemek problem çözme davranışlarının geliştirilmesini sağlayacağı için, kişinin problemlerini çözmeye eğilimli olup, olmaması, problem çözmede önemli bir rol oynar. Heppner, kişinin problemden kaçmak yerine problemi kabul etmesi ve ona yaklaşması için destek veren, bunu kolaylaştıran yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Yapılan araştırmalar sonucunda Heppner ve ekibi (1995)'da, problemleri çözmeye yönelme veya problemlerden kaçınmaya çalışma faktörünün mantıklı karar

vermeyle ve problem çözümüne yönelik başa çıkma kaynaklarının etkili kullanımıyla bağıntılı olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Heppner ve Baker 1997).

1.4.2.3. Kişisel Kontrol Yaklaşımı

Heppner ve Petersen (1982) problem çözmede rol oynayan üçüncü boyutu da "kişisel kontrol" olarak belirlemişler ve bu boyutu, kişilerin problem çözerken, kendi davranış ve duygularını kontrol edebilmeleri şeklinde tanımlamışlardır. Bu boyutun aşırı derecede tepki verme ve davranışların kontrol edilmesi olarak iki zıt ucu yansıttığını ileri sürmüşlerdir.

Bir durumun problem olarak algılanması için geçerli olan kontrol edilebilir ya da edilemez olarak değerlendirilmesinin daha önce de açıklandığı gibi, o durumun birey tarafından "problem" olarak ele alınmasında da belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır.

Perri ve Richards (1977) Heffernan ve Richards (1981); özdenetim yöntemi üzerinde yapılan araştırmaların da bu boyutu desteklediğini belirlemişlerdir. Buna göre, başarılı problem çözücülerin kendi davranışlarını kontrol etmek için daha fazla stratejileri olduğunu ve daha temkinli göründüklerini ortaya koymuşlardır (Akt: Heppner ve Baker 1997).

Kişisel kontrol faktörü, denetim odağı ile de açıklanabilir. Bilindiği gibi denetim odağı, bireyin problemler karşısında içten ya da dıştan denetimli olması, problemin sorumluluğunu ve hatayı içsel (kendine, yeteneğine, kişiliğine v.s.) ya da dışsal (şans, kader, başkaları, ortam) faktörlere yüklemesi olarak açıklanmaktadır. Nitekim problem çözme de içten kontrollü olma da problemlerinin çözümünde kişinin kontrolün, çözümün kendi elinde olduğunu bilmesi, buna inanması olarak değerlendirilebilir. Buna göre, kişinin problemini çözerken kontrolünü kaybetmeyeceği

ve problemin nedenlerini, çözüm yollarını içsel faktörlerde aradığı sürece problem çözmede kişisel kontrolünün de yüksek olacağı düşünülebilir.

Heppner ve ekibi (1995) yaptıkları araştırmalar da, kişisel kontrol faktörünün kişisel özellikler ile olumlu bir açıdan bağlantılı olduğunu; tedirginlik, merak, kızgınlık, depresyon, ailevi veya evliliğe bağlı huzursuzluklar ve bulimia hastalığıyla da olumsuz bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu boyutun ayrıca, problemlere karşı duygusal tepkiler ve problemlerle çözüm bulmaktan kaçınma gibi başa çıkma etkinlikleriyle de olumsuz bir şekilde bağlantılı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt: Heppner ve Baker 1997).

Heppner ve Petersen'in problem çözmeye yönelik olarak ortaya koydukları bu boyutlar ile ilgili olara yapılan değerlendirmelere bakıldığında da, Bloom ve Broder (1950); Lefcourt ve Loughlin (1966); Rotter (1966) yaptıkları araştırmalarda kendi çevrelerindeki olayları kontrol altına almaları konusunda özgüvenli olan kişilerin aynı zamanda daha iyi problem çözücü olmaya yatkınlıkları olduğunu ortaya koymuşlardır. (Akt: Heppner Redeer ve Larson 1983).

Bloom ve Broder (1950); Dollord ve Miller (1950); Osborn (1963); Parnes (1967) ve Shoftel (1967) de aktif olarak, problemin çözümü için alternatifler aranmasının, yaklaşım-uzaklaşım stili ile tutarlılık gösterdiğini, bunun da problem çözme de işlevsel bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca başarılı problem çözücülerin, daha az fevri oldukları ve problemlerinden kaçmadıkları, hatta bunun yerine sistematik olarak problem çözme davranışı içine girdiklerini de öne sürmüşlerdir (Akt : Heppner ve Petersen 1982).

Problem çözme becerisini etkileyen yaklaşma-kaçınma ve problem çözme yeteneğine güven boyutları ile ilgili olarak, Rotter (1978) da en önemli problem çözme davranışı olarak kişinin bir bakıma kendisine olabilecekleri kendi kendine etkisi altına

alabileceğine dair beklentisi olması gerektiğini belirtmiştir. Bu da kişinin problem çözme becerisine olan güveniyle ve kişisel kontrolüyle ilişkilendirilmiştir.

Brems ve Johnsson (1988) da “Problem Çözme Yeteneğine Güven” boyutunu; kişinin kendisini, problemi ele alabilecek veya karşı koyabilecek kadar yetkin görmeyip, kendinden emin olmamasıyla; “Yaklaşma-Kaçınma”yı bilişsel olarak kişinin istekli bir biçimde problemlere göğüs germeye çalışması veya problemlerden bilinçli olarak kaçmasıyla; “Kişisel Kontrol”ü de; davranışsal olarak kişinin olan ya da olacak olan problemlere karşı kontrolünü korumasıyla açıklamışlardır.

Brems ve Johnsson (1988)’na göre ise bu boyutlar, kişilerin problem çözümü esnasında karşılaştıkları stresle nasıl başa çıkmaları gerektiğine ilişkin daha genel stillere de yansımıştır. Buna göre, kişinin kendi problem çözme yeteneğinin başa çıkma stratejilerindeki genel seçimleriyle ilgili olduğu da düşünülmektedir. “Örneğin, problem çözümünde kişisel kontrolleri düşük olan kişiler, sorumluluğu veya kusuru başkalarına yükleyebilirler ya da problem çözümü konusunda kendilerine güvenmeyen kişiler kendilerine dönebilir ve Olumsuz bir gözle kendilerini suçlayabilirler.

Brems ve Johnsan (1988). ADDT (Akılcı- Duygusal- Davranışsal Terapi)’ye dayalı arzulan problem çözme yöntemi ile ilgili davranışların ilk aşamasında da, kişinin sanki problemlerini etkili bir şekilde idare etmesi kolaymış ve problem karşısında kendini kontrol edebileceğine inanmış gibi davranmasının ve problem oluşturan durumları hayatın normal bir parçası olarak algılamasının etkili çözüm olasılığını arttıracaklarını ileri sürmüştür. Nitekim kanıtlar, kendi çevrelerini kontrol etme becerileri konusunda, özgüvenleri olan kişilerin daha iyi problem çözücü olmaya eğilimli olduklarını ortaya koymuştur.

Stresle başa çıkma yolları ile problem çözme yaklaşımlarının da paralellik gösterdiği görülmektedir. Temelde duygusal ve problem odaklı yaklaşımlar olarak belli başlı iki gruba ayrılan başa çıkma biçimlerinden problem odaklı yaklaşımlar altında Heppner'ın da ortaya koyduğu yaklaşım biçimlerine benzer, kontrollü yaklaşım ve probleme yaklaşma başa çıkma biçimlerinin; duygu odaklı yaklaşımlar altında ise, kaçınmanın yer aldığı görülmektedir.

Buraya kadar açıklanan etkili problem çözme, problem çözme beceri algısı ve problem çözme yaklaşım biçimleri birlikte ele alınıp, değerlendirildiğinde ; problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin, problem çözme aşamalarını etkili olarak kullandıkları, dolayısıyla problemlerine etkili olarak yaklaşabildikleri, tüm bunların da problemleriyle başa çıkabilecekleri konusunda olumlu algılara sahip olmalarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Benzer bir ilişki problem çözme beceri algısı ile problem çözme yaklaşım biçimleri arasında da kurulabilir. Buna göre, kişinin problemlerini etkili olarak çözmesine yardımcı olan, problem çözme beceri algısına temel oluşturan boyutlar olarak da kabul edilen istendik problem çözme yaklaşım biçimleri kişinin problem çözme beceri algısını da olumlu kılmaktadır. Buna karşılık; problem çözme beceri algısı olumlu olan kişiler, problemlerini çözerken etkili yaklaşım biçimlerini kullanmaktadırlar.

Problem çözme yaklaşım biçimleri ile problem çözme aşamaları arasında da paralellikler kurulabileceği görülmektedir. Buna göre, problem çözme aşamalarında açıklanan “Probleme Genel Yaklaşım “ aşamasındaki probleme yönelme davranışlarının problem çözme yaklaşım biçimleri ile benzerlikler gösterdiği görülebilir. Kişinin problemlerine yaklaşırken güvenli, problemiyle başa çıkması mümkünmüş gibi davranması problem çözme yeteneğine güvendiğinin, problemlerine yaklaştığının da göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak, söz konusu kavramlar arasında belirgin bir neden sonuç ilişkisi de kurulamadığından, problemlerini etkili olarak çözebilen kişilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğu, problemlerini çözerken ilgili aşamaları etkili olarak kullandıkları ve problemlerine istendik, etkili biçimlerde yaklaşabildikleri de kabul edilebilir. Sonuç olarak söz

konusu tüm kavramların birbirleriyle binişiklikler gösterdiği ve birbirlerinden ayrı olarak düşünölemeyeceğı görölmektedir.

2.0. YURT DIŞINDA VE TÜRKİYE'DE PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGISI VE PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİ İLE İLGİLİ OLARAK YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında öncelikle problem çözme beceri algısı ve problem çözme yaklaşım biçimleri ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan, cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma ile ilgili araştırmalar bir başlık altında yapıldığı tarih sırasına göre verilmiştir. Daha sonra problem çözme beceri algısı ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin diğere bazı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalar ve sonuçları ayrı birer başlık altında genel olarak sunulmuştur.

2.1. Problem Çözme Beceri Algısı-Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma İle İlgili Araştırmalar

Literatürde, problem çözme beceri algısının ve yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, yaş ve akademik başarı açısından incelendiğı az sayıda araştırma vardır. Ancak, bunlar arasında doğrudan, sınıf ve liderlikle ilişkisini inceleyen, bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili değişkenlerle problem çözme beceri algıları ve yaklaşım biçimleri arasındaki araştırmalar az sayıda olduğundan ve ilgili değişkenlerin bir kısmını aynı araştırmalar kapsadığından ayrı ayrı başlıklarla verilmeyip yukarıdaki şekilde “Problem Çözme Beceri Algısı-Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma İle İlgili Araştırmalar” başlığı altında tarih sırasına göre toplu olarak sunulmuştur.

Brems ve Johnson (1988) problem çözme değerlendirmeleri ve başa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için bir araştırma yapmıştır. Araştırma 138 yetişkinle yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, erkek olmanın veya erkeksiliğin problem çözümü değerlendirmeleriyle, problem çözmede kendine güvenli yaklaşımla ve yaklaşma boyutu ile olumlu yönden bağlantılı olduğu görülmüştür. Başa çıkma stillerinin (kullanılan savunma mekanizmalarının) seçimi cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimiyle bağlantılı bulunmuştur. Buna göre de, erkek olmanın olayları, problemleri inkar etmeyle, kadın olmanın ise problemler karşısında kendi içlerine dönmeye bağlantılı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu da erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, başa çıkma stilleri (savunma mekanizmaları) açısından değerlendirildiğinde de, kadınların problem çözme yeterliliklerini düşük olarak algıladıkları kendilerini suçlama ve güvensizlik eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise problemlerini ne kendilerine ne de çevrelerine açtıkları, kadınların ise bu konuda daha açık olduklarını ortaya koymuştur.

Taylan (1990) Problem Çözme Envaterinin toplam puan açısından, cinsiyet sınıf ve öğretim programlarına göre anlamlı farklar olup olmadığını araştırmış cinsiyet ve sınıf bakımından anlamlı farklılıklar olmadığını, ancak programlar açısından anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, Problem Çözme Envateri ile ilgili olarak Amerikan kültüründe üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, üniversite birinci ve son sınıf öğrencileri arasında cinsiyete, fen ve sosyal programlar da okumalarına göre anlamlı fark görülmemiştir. Taylan'ın araştırmasında da bu sonuçlar cinsiyet bakımından desteklenmiş, ancak sosyal programlarda okuyan birinci sınıfların Problem Çözme Envateri puanlarının anlamlı olarak farklı olması nedeniyle sınıf açısından desteklenmemiştir. Bu durumun, Türkiye'deki sosyal programlara alınan öğrencilerin bazı özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmiştir. Bu grup öğrencilerin problem çözme beceri algılarının düşük çıktığı, ancak bu durumun diğer tüm sosyal bilimlerde okuyan öğrencilere genellenip, genellenemeyeceği ancak başka araştırmalar ile belirlenebileceği de belirtilmiştir. Araştırma sonucu ortaya çıkan, 1. ve 4. sınıflar arasında görülen farklılıklar da dikkat çekici bulunmuş, 1. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri çok düşük çıkarken, 4. sınıf öğrencilerinde programlar bakımından anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Ancak bu sonuç, sosyal programlarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerinin artabileceği şeklinde de yorumlanmıştır.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre işlevsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konularında kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözme beceri algısında "kişisel kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanlarını dikkate alarak, uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri ve anksiyete puanları da karşılaştırılmış ve uyum düzeyleri yüksek olanların lehine Problem Çözme Envanteri "kişisel kontrol" ve anksiyete puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca, anksiyete puanları ölçüt alınarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin depresyon ve Problem Çözme Envanteri puanları karşılaştırıldığında da uyum yapabilenlerin lehine tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Akt : Çam 1997).

Şahin ve Şahin (1993), araştırmalarında, Problem Çözme Envanteri ve alt boyut puanlarında kültürün de etkisiyle, üniversiteli kadınlar ve erkekler arasında bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Sonuçta, Amerikalı erkeklerin daha güvenli olduklarını, buna karşılık, Türk erkeklerinin problemlerine daha fazla yaklaşım gösterdiklerini belirlemişlerdir. Türk kadınlarının ise, Amerikalı kadınlara göre yaklaşım uzaklaşım ve kişisel kontrol puanlarının ve Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu da, Türk kadınlarının Amerikalı kadınlarla kıyaslandığında daha iyi problem çözme yeteneğine sahip olduklarını, problemlerine daha fazla yaklaştıklarını ve kişisel kontrollerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, Türk kadınları ile erkeklerini karşılaştırıldığında, puanlarının benzerlik gösterdiğini; fakat kadınların erkeklere göre daha fazla problem çözme güvenine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu sonuç, üniversiteye giden Türk kadınlarının diğer Türk kadınlara göre, daha olumlu, kendine güveni olan, seçilmiş bir grup olmasına bağlanmıştır.

Basmacı (1998) üniversite öğrencilerinin, ana-babanın demokratik ve otoriter tutumlu olarak algılanması, doğum yeri, anababanın eğitim durumu, sayısal ve sözel yetenekle ilgili bölümde okuma ve cinsiyet açısından problem çözme beceri algılarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, cinsiyet açısından, problem çözme beceri algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilge ve Aslan (1999), akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, yaşamın yoğunluğunun geçirildiği yerleşim birimi, algılanan akademik başarı, okulun yanı sıra yürütülen bir iş olmaması, öğrenim görülen bölümden hoşnut olup, olunmaması ve şimdiye kadar akademik açıdan yıl kaybı olup olmaması açılarından incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada “ Akılcı Olmayan Düşünceler Testi”, “Problem Çözme Envanteri” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Akılcı Olmayan Düşünceler Testi alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla %28’lik alt ve üst dilime giren öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; Üniversite öğrencilerinin 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. Bununla birlikte; üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, yaş, okulun yanısıra yürütülen bir işin olması ve yıl kaybetme değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Elliott ve Godshall (1991) Üniversite öğrencilerinin kendi problem çözme değerlendirmeleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırma sonuçları,, problem çözümü değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıklarından ve akademik başarılarından yordanarak, ortaya çıkarıldığını ortaya koymuştur. Yani problem çözme beceri algılarının ve değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, problem çözümü değerlendirmelerinin çalışma alışkanlıklarına akademik etkinlikten daha çok bağlantılı olduğu da belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, etkili problem çözücülerin, etkili olmayanlara göre, çok daha etkili çalışma

alışkanlıklarını kullandıkları ve bunları daha çok değerlendirdikleri dolayısıyla akademik başarılarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da etkili problem çözücülerin akademik bir ortam içersinde başarılı olmaya yönelik davranışları daha fazla uyguladıklarını göstermiştir. Bu bulgular da, etkili problem çözücülerin çevrelerinde rastladıkları olaylara uyum sağladıklarını ve hedefe odaklı yöntemlerle çözüm bulduklarını desteklemiştir. Bu sonuç, akademik bir ortalamanın, her alanda uyum sağlamayı amaçlayan stratejiler gerektirmesi, üniversite öğrencilerinin kendi işlevlerini doğru ve başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, zamanlarını planlayabilmeleri, program gereklerini yerine getirebilecek düzeyde de kapasiteye sahip olmalarıyla yorumlanmıştır. Araştırmada bunların yanı sıra, akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları ile problem çözme yaklaşım boyutları (problem çözmede yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol) arasında sadece problem çözme yeteneğine güven boyutu ile ilişki olduğu, diğer boyutlarla bir bağlantısının olmadığı görülmüştür.

Yukarıda verilen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Nezu (1985); Taylan (1990); Basmacı (1998); Bilge ve Aslan (1999) problem çözme beceri algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Buna karşılık, Brems ve Jhonsan (1988) araştırmalarında erkekler lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Problem çözme yaklaşım biçimlerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmalardan Hisli (1990)'nin araştırması da kızların kişisel kontrol boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını, Şahin ve Şahin (1993) de kızların problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendiklerini ortaya koymuşlardır.

Problem çözme beceri algısını sınıf değişkeni açısından inceleyen araştırmalardan da Taylan (1990) 1. ve 4. sınıflar arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı fark olduğunu bulurken, Bilge ve Aslan (1999) yaş açısından anlamlı fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Problem çözme beceri algısını akademik başarı değişkeni açısından inceleyen Elliot ve Godshall (1990) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının da daha olumlu olduğunu bulurken, Bilge ve Aslan (1999)'da akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğunu, ancak, akademik yönden sene kaybetmenin anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuşlardır. Problem çözme yaklaşım biçimlerini akademik başarı değişkeni açısından da ele alan Elliot ve Godshall (1990) sadece "Problem Çözme Yeteneğine Güven" boyutunda akademik başarı açısından anlamlı fark görüldüğünü, diğer boyutların kullanılması açısından bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

2.2. Problem Çözme Beceri Algısı ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Diğer Bazı Değişkenlerin İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Problem Çözme Beceri Algısı, yaklaşım biçimleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen 1960'lardan günümüze kadar yurt dışında; 1990'lardan itibaren de yurt içinde pek çok araştırma yapılmıştır. 1960'lardan başlayarak, yurt dışında, konuyla ilgili araştırma ve incelemeler yapılmıştır. Bunlar arasında özetle, laboratuvar ortamlarında problem çözme, gerçek yaşam problemlerine ilişkin problem çözme beceri algısı ve bunun kişiliğin diğer boyutları ve ruh sağlığıyla ilişkisini ortaya koyan araştırmalar sayılabilir.

Daha sonraki yıllarda bireylerin, laboratuvar problemlerini nasıl çözdükleri yerine, tamamıyla, günlük yaşam problemlerine ilişkin araştırmalar üzerinde yoğunlaşmış ve problem çözme beceri algısı; kaygı, uyum, psikiyatrik rahatsızlıklar, intihar, benlik saygısı, kendilik algısı, yükleme biçimleri, depresyon, akılcı olmayan inançlar, kontrol odağı, karar verme v.b. değişkenler yönünden ele alınıp araştırılmıştır.

Yurt içinde ise, Problem Çözme Beceri Algısını ölçmeyi amaçlayan, Problem Çözme Envnteri ile ilgili psikometrik çalışmaların yanı sıra, uyum, anksiyete, iletişim,

ego durumları akılcı olmayan düşünceler, ana-baba tutumları, cinsiyet, yaş v.b. değişkenlerle problem çözme ilişkisine yönelik araştırmalar da yapılmıştır.

Aşağıda problem çözme beceri algısı ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin diğer bazı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalar ve sonuçları iki ayrı başlık altında genel olarak sunulmuştur.

2.2.1. Problem Çözme Beceri Algısı İle Diğer Bazı Değişkenlerin İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Problem çözme ve problem çözme beceri algısının bu araştırmanın bağımsız değişkenleri dışında da çeşitli değişkenler açısından ele alındığı gerek yurt içinde gerekse yurtdışında, pekçok araştırma yapılmıştır. Bunlar arasında laboratuvar problemlerinin çözümü (Jacobus ve Johnson 1964; Akt: Heppner ve Petersen 1982); psikiyatrik hastaların problem çözümü (Schotte ve Clum 1982); bilişsel değişkenler ve bilişsel farklılıklar (Heppner, Reeder ve Larson 1983); psikolojik rahatsızlıklar, duygusal problemler (Nezu 1985); problem çözme yeteneğine ilişkin farkındalık kazanma (Heppner ve Reeder 1984; Akt: Heppner ve Baker 1997); kendini değerli bulma, (Heppner ve Anderson 1985); kaygı (Nezu 1985 ve Dugas, Letarte ve Rhéaume 1995) atıf tarzları, depresyon ve problem çözme çabaları ile kendilik değerlendirmeleri (Heppner ve Baumgardner 1985; Baumgardner, Heppner ve Arkin 1986); yardım isteme, uyum sağlayıcı (danışma merkezleri, medikososyal v.b) yerlere yönelme (Heppner, Hibbel ve Neal 1982); denetim odağı (Wayne ve Heppner 1991); stress, problem çözme ve depresif belirtiler; (Nezu ve Ronan; Akt: Sürük 1994) (Anderson, Wayne 1991, D’Zurilla ve Shade 1991; Akt: Kahraman 1995); intihar davranışı (Wayne ve Heppner 1991; Dixon, Heppner ve Anderson 1991) problem çözme yetenekleri ile uyum sağlamaya yönelik davranışlar arasındaki ilişki (Neal ve Heppner 1986; Akt: Elliot, Godshall, ShROUT ve Witty 1990); nedensel atıf tarzları (Baumgardner, Heppner ve Arkin 1986) mesleki rehberlik (Heppner ve Krieschok 1983; Akt : Taylan 1990) farklı ego durumları (Çam 1995) iletişim becerileri eğitimi

alma (Çam 1997); ve ana baba tutumları, ana baba öğrenim durumu, sayısal ya da sözel bölümde okuma (Basmacı 1998) ile problem çözme ve problem çözme beceri algısının ilişkisini inceleyen araştırmalar sayılabilir.

Bu araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, problem çözme beceri algısının olumlu olmasının; kendini tanıma, kendini değerli bulma, problem çözme yeteneğine ilişkin farkındalık kazanma, psikolojik uyum, içsel denetimli olma, içsel- değişken nedenlere yükleme yapma, mesleki planlama, mesleki kimlik oluşumu, yardım merkezlerine yönelme, yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumları ile olumlu bir ilişki içinde olduğu; buna karşılık intihar saplantısı ve davranışı, kaygı, depresyon, stress, olumsuz, akılcı olmayan düşünceler, somut düşünceye yönelme, daha fazla sayıda problem bildirme, kişisel eleştirinin fazla olması, dıştan denetimlilik, dışsal sabit yüklemeler yapma, eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uygulu çocuk ego durumları değişkenleri ile de Olumsuz bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Atıf tarzları, demokratik anne, otoriter ana-baba tutumu, ana babanın öğrenim durumu değişkenleriyle problem çözme beceri algısı arasında ise, bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Bu araştırmaların yanı sıra, Heppner ve Anderson (1982) da etkili ve etkisiz problem çözücülerin özelliklerini karşılaştırmışlardır. Buna göre a) etkisiz problem çözücülerin somut düşünceden daha az zevk aldıklarını, b) gerçek yaşam problemi süresince, problem yerine duygusal aktiviteler üzerinde daha fazla yoğunlaştıklarını ortaya koymuşlardır. Heppner ve Anderson (1985) de de problemlerini etkili olarak çözen kişilerle çözemeyen kişilerin özelliklerini karşılaştırmışlar ve problemlerini etkili olarak çözemeyen kişilerin daha fazla duygusal problem yaşadıklarını, problemlerini yardımsız çözemediklerini, daha düşük bir benlik kavramına sahip olduklarını, başkalarını anlamakta zorlandıklarını, daha güvensiz, kaygılı ve endişeli olduklarını belirlemişlerdir.

Bunun yanı sıra Heppner, Reeder ve Larson (1983) kendilerini değerlendiren etkili ve etkisiz problem çözücülerin, kendilik algıları ve ne düşündükleri arasında değil “nasıl” düşündükleri konusunda farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, etkili problem çözücülerin daha fazla düşündükleri ve bundan zevk aldıkları görülmüştür. Buna benzer olarak, bazı problem durumları bireye yansıtıldığında, başarısız problem çözücülerin, problem üzerinde daha fazla yoğunlaştıkları ve kendilerini daha fazla suçladıkları da ortaya konmuştur.

2.2.2. Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri İle Diğer Bazı Değişkenlerin İlişkisini İnceleyen Araştırmalar

Problem çözme yaklaşım biçimlerinin de bu araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler dışında diğer pek çok değişkenle ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar arasında; problem çözme beceri algısı (Heppner, Hibbel ve Neal 1982); Karar verme, (Philips ve Pazienza 1984); etkili ve etkisiz problem çözücülerin yaklaşım biçimleri, (Schill, Remanah ve O’Laughlin 1984; Akt: Şahin ve Durak 1995) denetim odağı, yükleme biçimleri (Mikulincer 1989); öğrenilmiş çaresizlik (Mikulincer 1989); psikososyal uyarlamalar (Jorgensen ve Dusek 1990); intihar davranışı (Dixon, Heppner ve Anderson 1991); durumsal değişkenler ve atıf tarzları (Şahin ve Durak 1995); kişiler arası problem çözme yöntemleri, ben değeri (Davilla, Hammen ve Burge 1996); ergenlikte problemler ve başatma biçimleri (Jackson 1999); stresli ve çatışma yaratan durumlar (Türküm 1999) ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin ilişkisini inceleyen araştırmalar sayılabilir.

Bu araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında etkili problem çözme yaklaşım biçimlerini kullanma ile olumlu problem çözme beceri algısı, etkili karar verme, içten denetimlilik, içsel ve değiştirilebilir yüklemeler yapma, psikososyal uyarlamalar, ben değeri, kişiler arası etkili problem çözme, ergenlikteki etkili-olumlu başatma değişkenleri açısından olumlu; buna karşılık, öğrenilmiş çaresizlik, intihar,

stres, ümitsizlik, kötümserlik, içinde bulunulan durumu değıştirilemez olarak algılama değışkenleri açısından ise olumsuz bir ilişki olduğu görölmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ve problem çözme yaklaşım biçimleri cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından incelenmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini K.H.O. öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, dört öğrenci taburuna dağılmış durumdaki toplam 2460 öğrenciden oluşmaktadır. Her bir taburu oluşturan öğrenciler eğitim –öğretim yılı başında bilgisayarla random olarak seçilmektedir. Her taburda 1., 2., 3. ve 4. sınıflardan öğrenci bulunmaktadır.

K.H.O. öğrencileri, askeri liselerden gelen öğrenciler ile (%98) sivil kaynaktan sınavla alınan kız öğrencilerden (%2) oluşmaktadır. Yaş ranjı 18 ile 23 arasındadır.

KHO’nda bir eğitim öğretim yılı; iki dönemi akademik, güz ve bahar dönemleri, bir dönemi de askeri tatbiki eğitim- yaz dönemi olmak üzere üç yarıyıl şeklinde yürütülmektedir. Uygulanan Karma Tabur Sistemi içinde liderlik görevi alacak dördüncü sınıf öğrencileri her bir dönem için yeniden seçilmektedir. Buna göre Karma Tabur ve Liderlik Sistemi içinde bir eğitim öğretim döneminde 1 Harbiyeli Alay Komutanı, 2 yardımcısı, 4 Tabur Komutanı, 24 Bölük Komutanı, 72 Takım Komutanı ve 216 Manga Komutanı olmak üzere, toplam 320 dördüncü sınıf öğrencisi görev almaktadır. Karma Tabur Sistemine göre bir dönemde 320 dördüncü sınıf öğrencisi bu görevleri alırken, kalan 4. sınıflar da idari, sosyal çalışmaların başında yer almaktadırlar. Araştırmanın liderlik yapma değişkenine göre bir dönem içinde sadece bölük ve üstü seviyedeki askeri öğrenci birliklerine (tabur ve alay)

komuta etmek için seçilen dördüncü sınıf öğrencileri ile bu üst düzey liderlik görevleri için seçilmeyen dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 1998-1999 Öğretim Yılı Güz Döneminde K.H.O 'da öğrenim görmekte olan toplam 2460 öğrencinin %20 'si (5/1) olan 512 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın 4. sınıflardan alınan örneklemini oluşturan 1998-1999 eğitim-öğretim yılında okuyan ve 1999'da mezun olan subaylar, K.H.O.'daki tüm öğrenimleri boyunca, liderlik programıyla yetişen ve eğitim alan ilk devreyi de oluşturmaktadırlar.

Araştırma örneklemini, araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınan cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenlerinin her birinin araştırma evreninde içerdiği kişi sayısına göre oranlama yapılarak tesadüfî seçimlerle oluşturulmuştur. Taburlar arasındaki öğrenci dağılımı az da olsa farklılık gösterebildiğinden örneklem her dört taburu da kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.

Liderlik değişkeni için Karma Tabur Liderlik Sistemi içinde görev alan son sınıf öğrencilerden sadece bölük ve daha kalabalık askeri öğrenci topluluklarına emir komuta eden; Alay Komutanı ve yardımcıları, 4 Tabur ve 24 Bölük Komutanı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma örneklemini alınırken, cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin evrendeki sayısı çok az olduğundan örnekleme de aynı sayıda alınmıştır. Erkek öğrencilerin seçiminde ise, bu değişken için sadece cinsiyet temel alındığından diğer özelliklerine (okuduğu sınıf, akademik başarı) bakılmaksızın toplam örneklem sayısı içinde kız öğrenciler dışında kalan tüm erkek öğrenciler alınmıştır. Buna göre evrenin yaklaşık dörtte biri olarak alınan "512" örneklem sayısı tamamen kullanılmıştır.

Sınıf değişkeninde ise araştırmanın ilgili alt problemi doğrultusunda sadece birinci ve dördüncü sınıflar araştırmaya alındığından toplam örneklem sayısı içinde ara sınıflar

yer almamıştır. Bu değişkende cinsiyet ve akademik başarı durumları dikkate alınmamış sadece birinci ve dördüncü sınıfta oluşlarına göre örneklem alınmıştır. Bu durumda ikinci ve üçüncü sınıflar, cinsiyet değişkeni için alınan toplam örneklem sayısı olan ($n=512$) içinde yer almamıştır. Bu durumda Tablo-1’de, sınıf değişkeni ile ilgili bölümde de gösterildiği gibi sınıf değişkeninde örneklem sayısı 280 olmuştur.

Akademik başarı değişkeninde de araştırmanın ilgili alt probleminden hareketle, sadece yüksek (3-4.00) ve düşük (0-2.5) akademik ortalamaya sahip öğrenciler alınmış, cinsiyet ve sınıf durumları dikkate alınmamıştır. Buna göre akademik başarı ortalaması 2.6-2.9 arasında olan öğrenciler toplam örneklem sayısı içinde yer almamıştır. Bu durumda, aşağıda Tablo –1’de de akademik başarı ile ilgili bölümde de görüldüğü gibi akademik başarı değişkeninde örneklem sayısı 324 olmuştur.

Liderlik yapma değişkeninde de araştırmanın ilgili alt probleminden hareketle, bu değişken sadece dördüncü sınıflar için geçerli olduğundan örneklem toplamı dördüncü sınıf örnekleme toplamı olan 150 kişi olarak alınmıştır. Bunlar içinden söz konusu komutanlık görevlerine seçilen dördüncü sınıf öğrencilerinin evrendeki sayısı çok az olduğundan aynen alınmış; ($N=31$) geriye kalan dördüncü sınıf öğrencileri ise bu görevlere seçilmeyen öğrencilerin örneklem sayısını oluşturmuştur.

Genel olarak bütün alt problemlere ilişkin örneklem alımında ve bu alt problemlerin yanıtlanmasında sadece ilgili bağımsız değişken ölçüt olarak alınmıştır. Buna göre evren ve örneklem dağılımı aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Evren ve Örneklem Dağılımı

	CİNSİYET		SINIF		AKADEMİK BAŞARI		LİDERLİK YAPMA	
	K	E	I	IV	0-2.5	3-4.00	Al.,Tb.,Bl. K.'lığı yapan 4. sınıflar	Al.,Tb.,Bl. K.'lığı yapmayan 4. sınıflar
EVREN	55	2405	637	727	746	717	31	697
ÖRNEKLEM	55	457	130	150	166	158	31	119
ÖRNEKLEM TOPLAMLA RI	512		280		324		150	
EVREN TOPLAMI	2460							

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada bağımlı değişkenleri ölçmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmış; bağımsız değişkenleri belirlemek için de, aynı PÇE cevap kağıdı üzerinde, öğrencilerin, sınıf, cinsiyet akademik ortalama ve Alay, Tabur ve Bölük Komutanlığı yapıp yapmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur.

Aşağıda Problem Çözme Envanteri (P.Ç.E) ile ilgili olarak sırasıyla, orjinal ölçeğin geliştirilmesine, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, Türkçe uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına, son olarak da Kara Harp Okulu örneklemini için yapılan güvenirlik ve faktör analizi çalışmalarının sonuçlarına yer verilmiştir.

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (P.Ç.E)

Problem Çözme Envanteri (PÇE) Heppener ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “Genel Yönelim”, “Problem Tanımı”, “Alternatif üretme”, “Karar verme” ve “Değerlendirme gibi problem çözme aşamaları gözönünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları, sırasıyla Akkoyun ve Öztan (1988), Taylan (1990) ve Şahin ve Şahin (1993), geçerlik- güvenirlik çalışmaları ise yine Taylan (1990), Şahin ve Şahin (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır.

Envanter, bireyin depresyon, diğer kişilerle ilişkiler, meslek seçme, boşanma, v.b. gibi kişisel, sosyal problemlerini çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini, ayrıca, problem çözmedeki kendine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini belirler. Ancak, envanter, bireyin gerçek problem çözme yeteneğini değil, problem çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ölçmektedir.

Envanter, ergen ve yetişkinlere, grup olarak uygulanabilen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Ölçek materyali, soru formundan (cevaplar soru formu üzerinde işaretlenir) oluşur. Formun başında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi vardır.

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

Yanıtlanmasında birey, her madde için, hangi sıklıkta o maddelerdeki gibi davrandığını işaretler. Envanterin 6’lı likert cevaplama seçenekleri “Her zaman böyle

davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” olarak sıralanmıştır.

Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

Envanterin orijinalinin güvenirlilik çalışmaları kapsamında, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirliliklerine bakılmıştır. Sonuçta P.Ç.E’nin iç tutarlılık korelasyonu katsayıları; Problem Çözme Güveni (P.Ç.G) ile Yaklaşma-Kaçınma tarzı (Y.K.T) arasında .49; Problem Çözme Güveni ile Kişisel Kontrol (K.K) arasında .49; Yaklaşma-Kaçınma tarzı ile Kişisel Kontrol arasında .38 olarak bulunmuştur. Envanterin, test- tekrar test güvenirliklerinin de üç hafta ara ile .77 ve .81 arasında değiştiği belirlenmiştir (Heppner 1988; Akt : Basmacı 1998).

Yapılan çalışmalar sonucunda, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonunun ranjı ise, .25 ile .71 arasında değişmiştir. Test tekrar test güvenirliliği ile de, ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar-test güvenirlilik katsayılarının .83 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür.

Problem Çözme Envanterinin Geçerliği

Envanterin geçerlik çalışmasında kapsam geçerliğine, ölçüt bağımlı geçerliliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Envanterin kapsam geçerliği çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ve bu becerilerden sağladıkları doyumun düzeyini değerlendirmeleri ile toplam PÇE puanına ve üç ölçek puanı arasındaki korelasyona bakılmış ve tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yapı geçerliği ile ilgili bir çok araştırma da yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılarak yapılmış ve korelasyonlar

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu araştırmada problem çözme becerisini olumlu olarak değerlendirenlerin iç denetim odağına sahip oldukları görülmüştür. Problem Çözme Eğitimi verilen bir gruba, eğitim verilmeyen kontrol grubunun karşılaştırıldığı bir başka araştırmada deney grubundaki denekler PÇE’de kontrol grubuna göre kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta, envanterin problem çözme eğitim alan gruba almayan grubu birbirinden ayırt edebildiği görülmüştür (Heppner 1988; Akt : Basmacı 1998).

Envanterin ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında da ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla, -.46, -.44, -.29 ve -.43; ölçeğin öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise, -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bulunmuştur.

Envanterin yapı geçerliği için de, faktör analizi çalışması yapılmış, sonuçta, ölçeğin, “problem çözme yeteneğine güven” (PÇYG) (5,10,11,12,19,23,24,27,33,34 ve 35. Maddeler $\alpha = 0.85$); “Yaklaşma-kaçınma” YK) (1,2,4,6,7,8,13,15,16,17,18,20,21,23,30 ve 31. Maddeler $\alpha = 0.84$) ve “kişisel kontrol” (KK) (3,14,25,26 ve 32. Maddeler $\alpha = 0.72$); olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayıları ise, 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir (Heppner 1983). Bu üç faktörün Heppner’ın problem çözme ile ilgili olarak kuramsal görüşlerinde de ortaya koyduğu boyutlarla birebir örtüştüğü görülmektedir (Akt: Savaşır ve Şahin 1997).

Problem Çözme Envanterinin Puanlanması

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4,

11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir.

Problem Çözme Envanterinin Puanlarının Yorumlanması

Ölçekten alınan toplam puanların yükselmesi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Alt ölçeklerden alınan puanlarda da, ölçek puanının düşmesi, olumlu niteliklerin varolduğunu, bu yaklaşım biçimlerinin kullanıldığını gösterir.

Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlanma Çalışmaları

PÇE'nin çeviri çalışmaları ilk Akkoyun ve Öztan (1988), daha sonra Taylan(1990)ve Şahin ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır. Bunlardan Taylan(1990) 'ın çalışmasında 14 kişi ile yapılan envanterin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayıları .64 ile .86 arasında bulunmuş, Şahin ve Şahin (1993) çalışmasında ise, envanterin, orijinal formu Şahin. ve Şahin. tarafından ayrı ayrı çevrilmiş, daha sonra ise, ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta, orjinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğerde olduğunu göstermiştir.

PÇE'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da Taylan (1990), Çam (1995) ve Şahin ve Şahin (1993) tarafından yapılmıştır. Bunlardan, Taylan (1990) envanterin güvenirlik çalışmaları için alt ölçekler arasındaki tutarlılıkları hesaplamış, sonuçta, Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG) ve Yaklaşma-Kaçınma Tarzı (YKT) ile (PÇYG) ve Kişisel Kontrol (KK) arasındaki ilişkilerin yeterli, (YKT) ile (KK) arasındaki korelasyonun ise, düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Çam, (1995)'da güvenirlik çalışması için lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan 275 kişilik bir grup kullanmıştır. Bu gruptan toplanan verilerle ölçek

maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve 32 maddeden, 31'nin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .80, test yarılama tekniği ile de iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından ise güvenirlilik analizi için, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlilik katsayısına da bakılmış ve $r = .81$ olarak bulunmuştur.

Test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenirlilik katsayısı da, .60 olarak bulunmuştur. Bu da, yalnızca toplam puan ve Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG) alt testine güvenilebileceğini Yaklaşma-Kaçınma Tarzı (YKT) ve Kişisel Kontrol (KK) alt testlerinin ise güvenirlilik katsayılarının düşük olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, PÇE toplam puanının Türk kültüründe oldukça iyi işlediği, ancak alt ölçeklerinin iyi işlemediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu alt ölçeklerin PÇE toplam puanı ile anlamlı olduğu, bu nedenle ülkemizde faktör analizi çalışmalarının yeniden yapılmasının gerekli olacağı da görülmüştür (Taylan 1990; Çam 1995)

Envanterin geçerlik çalışmaları için de kapsam ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapılmış ve Kendini Kabul ve Sürekli Kaygı Envanterlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta, toplam PÇE puanı arttıkça, kendini kabulün arttığı, sürekli kaygı puanının ise düştüğü bulunmuştur (Taylan1990). Şahin ve Şahin (1993) tarafından da ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları bulunmuş, bunun için, “Beck Depresyon Envanteri ve Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-T) kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı, .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Envanterin yapı geçerliği de yapılmış ve PÇE'nin STAI-T'den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırdedebildiği görülmüştür. Ayırtedicilik

analizi yapılmış ve sonuçta, ölçeğin çökkün olan ve olmayan (disforik ve disforik olmayan) grupların puanlarının % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupların ise % 90 ve % 80 oranlarında doğru olarak sınıflandırılabilirdiği ortaya çıkmıştır (Şahin ve Şahin 1993).

Şahin ve Şahin (1993), tarafından faktör analizi yoluyla da geçerlik çalışması yapılmış ve Kendine Güvenli Yaklaşım (KGY); (5, 23,24,27,28 ve 34. Maddeler $\alpha=0.69$), Kaçınan Yaklaşım (KY); (1,2,3, ve 4. Maddeler $\alpha=0.74$) Aceleci yaklaşım (AY); (13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32. Maddeler $\alpha=0.78$) Değerlendirici Yaklaşım (DY); (6,7 ve 8. Maddeler $\alpha=0.69$), Düşünen Yaklaşım (Düşn. Y) (18, 20, 31, 33 ve 35. Maddeler $\alpha=0.76$), Planlı Yaklaşım (PY); (10,12,16 ve 19 maddeler $\alpha=0.59$) olmak üzere 6 faktör (problem çözme yaklaşım biçimi) bulunmuştur.

Envanterin bu Türkçe faktör analizi çalışmaları sonucu belirlenen faktörleri ile orjinal ölçeğe yapılan faktör analizi sonucu belirlenen faktörleri karşılaştırılıp, birlikte değerlendirildiğinde oluşan tablo, Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Problem Çözme Envanteri Türkçe Formu ve Orjinal Çalışma Faktör Analizleri Sonuçlarının Karşılaştırılması.

Orjinal Çalışma	Türkçe Uyarlama Çalışması
Problem Çözme Yeteneğine Güven	Düşünen Yaklaşım K.Güvenli Yaklaşım Planlı Yaklaşım
Kişisel Kontrol	Aceleci Yaklaşım Kaçınan Yaklaşım
Yaklaşma-Kaçınma	Aceleci Yaklaşım Kaçınan Yaklaşım Düşünen Yaklaşım Değerlendirici Yaklaşım K.Güvenli Yaklaşım

Bu dağılım daha ayrıntılı olarak ele alındığında ve ilgili altölçek maddelerinden de hareketle, aşağıdaki saptamalar yapılabilir.

Problem Çözme Envanterinin Türkçe uyarlamasında Düşünen, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım olarak adlandırılan ve bu yaklaşım biçimlerini ölçen maddelerin tümünün, orjinal çalışmada, "Problem Çözme Yeteneğine Güven" olarak adlandırılıp, başlıbaşına bir yaklaşım biçimi olarak kabul edildiği görülmektedir. Buradan hareketle, "Problem Çözme Yeteneğine Güven" boyutundaki tutum ve davranışları benimseyen bireyin, yukarıda sıralanan bu üç yaklaşımın içerdiği özelliklerin çoğunu da gösterebileceği kabul edilebilir. Bu da, toplam PÇE puanına ve problem çözme beceri algısına önemli ölçüde olumlu katkı getirmekte, problemlerine onları çözebilme konusunda kendine güvenerek, düşünerek ve planlı yaklaşan kişinin, problem çözme beceri algısının da olumlu yönde olacağını ortaya koymaktadır.

Problem Çözme Envanterinin Türkçe uyarlamasında Aceleci ve Kaçınan yaklaşım olarak adlandırılan yaklaşım biçimlerini ölçen maddelerin tümünün, orjinal çalışmada "Kişisel Kontrol" olarak adlandırıldığı ve başlı başına bir alt boyut olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, "Kişisel kontrol" alt boyutunda, düşük puan alan kişinin problemlerine yaklaşmakta ve çözmekte kişisel kontrole sahipse, aynı zamanda, kaçınan ve aceleci olmayan bir yaklaşım biçimini de kullanacağı, buna karşılık, kişisel kontrolü daha azsa, problemlerine aceleci ve kaçınan bir yaklaşımla yönelebileceği değerlendirilebilir.

PÇE'nin Türkçe uyarlamasında Aceleci Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım olarak adlandırılan yaklaşım biçimlerinin tümünün orjinal envanterin faktör analizinde "yaklaşma-kaçınma" adını aldığı görülmektedir. Bunlardan "yaklaşma" boyutu altında "düşünen yaklaşım", "değerlendirici yaklaşım" "kendine güvenli yaklaşım" ve "planlı yaklaşım" biçimleri yer almaktadır. Bu yaklaşımların ortak özelliklerinin de problemlere olumlu, yapıcı bir tavırla yaklaşma, problemleriyle başa çıkabileceği

konusunda güvenli bir tavır içinde olma, çok yönlü düşünme, çözümleri karşılaştırma, duygusal ve düşünsel yaklaşma, belli bir problem üzerinde sonuna kadar yoğunlaşma, kararlarının sorumluluğunu alabilme, problemlerin çözümlerini tek tek gözden geçirip, avantaj ve dezavantajlarını değerlendirme gibi tutum ve davranışları içerdiği görülmektedir. Kaçınma boyutu altında ise, "aceleci yaklaşım" ve "kaçıngan yaklaşım" biçimlerinin bulunduğu görülmektedir. Bu gruba giren yaklaşım biçimlerinin de, problemlere karşı onlarla başedebileceği yönünde olumsuz bir tutuma ve benlik algısına sahip olma, dar ve kısıtlı çözümlerle problemlere yaklaşma, aceleci karar verme, çözüm seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeme, etkisiz olan çözümlerin neden işlemediğini incelememe, gibi tutum ve davranışları içerdiği görülmektedir.

Şahin ve Şahin (1993) de orijinal PÇE faktörleri ile Türkçe uyarlama PÇE faktörlerinin ilişkilerini de ele almışlardır. Buna göre, Türk örneğindeki faktörlerin Heppner'ın orijinal PÇE orijinal faktör yapısını çok yakından kapsadıkları görülmüştür. Özellikle de orijinal ölçekte de yaklaşım-uzaklaşım boyutunun, Türk örneğinde de aynen korunduğu belirlenmiştir.

Gerek orijinal, gerekse Türkçe PÇE uyarlaması faktör analizi çalışmalarının ortaya koyduğu yaklaşım biçimleri genel olarak değerlendirildiğinde ise, yaklaşım biçimlerinin "olumlu-etkili" ve olumsuz, etkisiz" olmak üzere iki ana gruba ayrılabilceği değerlendirilebilir. Buna göre, olumlu ve etkili yaklaşımlardan olan, "Problem Çözme Yeteneğine Güven" boyutunun , Türkçe uyarlamasında, düşünen, planlı, kendine güvenli ve değerlendirci yaklaşım olmak üzere dört faktöre ayrıldığı ve herbirinin de kişinin problem çözme sürecine ve kendilik algısına olumlu katkısı olan, etkili yaklaşım biçimleri olduğu görülmektedir.

Şahin ve Şahin (1993)'nin ortaya koyduğu bu faktörlerin başa çıkma ile ilgili literatürde de gerek problem odaklı, gerekse duygu odaklı yaklaşımlarla paralellik gösterdiği de görülmektedir. Buna göre, problem odaklı başa çıkma biçimlerinin

altında yer alan Planlı davranma, Değerlendirme, Probleme Yönelme (Genest ve Turk 1978; Pearlin ve Schooler 1978) düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım biçimlerini, Duygu odaklı yaklaşımlarla ise, kaçınan ve aceleci yaklaşımların benzer olabileceği görülmektedir (Akt: Dağ, 1990).

Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlamasında Puanların Yorumlanması

PÇE'nin orjinal formundan alınan puanların yorumlanmasında olduğu gibi, ölçekten alınan toplam puan azaldıkça kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir. Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (Düşünen Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (Aceleci Yaklaşım ve Kaçınan Yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür.

PÇE'den alınan puanların yorumlanmasını daha açık ve anlaşılır kılmak için, PÇE puanlarının nasıl yorumlanacağı aşağıda tablolaştırılarak, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanlarının Yorumlanması

ALT ÖLÇEKLER	Ölçekten Alınan Puan Arttıkça	Ölçekten Alınan Puan Düştükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler(PÇYG, Değ. Y, Düş. Y, PY)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerinin daha FAZLA KULLANIR.
Olumsuz-etkisiz problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (AY ve KY)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.
Toplam PÇE	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMSUZDUR	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMLUDUR.

**Problem Çözme Envanterinin Kara Harp Okulu Örneklemini İçin
Güvenirlilik ve Faktör Analizi Çalışmaları**

Bu başlık altında araştırmanın asıl amacını oluşturmaya da, araştırmada çalışılan örneklem grubunun, PÇE'yi daha önce cevaplayan üniversite öğrencilerinden farklı bir yapı çizebileceği ve kendine özgü özellikler gösterebilecekleri düşüncesiyle; ölçeğin K.H.O. örneklemini için olan, PÇE toplam puan güvenirliği ve gerek orijinal formunda belirlenen, üç faktörün, gerekse, Türkçe uyarlama çalışmaları sonucu ortaya çıkan altı faktörün güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve bunlara ilişkin bulgular sunulmuştur. İkinci olarak, araştırmanın asıl amacına katkı getirmesi ve özellikle problem çözme yaklaşım biçimleri ile ilgili yapılacak analizlerin daha sağlıklı olması amacıyla ve Taylan (1990) ve Çam (1995)'in PÇE Türkçe uyarlama çalışmaları sonucunda ortaya koydukları gibi, PÇE'nin alt ölçekleri için ülkemizde faktör analizi çalışmalarının yeniden yapılması gerğinden de hareketle; ölçeğin Türkiye'deki faktör analizi

alışmalarını yapan Şahin ve Şahin'den de izin alınarak, P.Ç.E'nin K.H.O. örnekleminde oluşan faktöriyel yapısının belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın problem çözme yaklaşım biçimleri ile ilgili de alt problemlerine cevap aranırken de, tüm analizlerde bu yeni bulunan faktörler (yaklaşım biçimleri) esas alınmıştır.

Problem Çözme Envanterinin Kara Harp Okulu Örneklemi İçin Güvenirlik Çalışmaları

PÇE KHO örneklemi toplam puan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, Yarıya Bölme Güvenirlik katsayısı ise, .84 olarak bulunmuştur. PÇE'nin orijinal ve Türkçe uyarılama faktör analizi sonuçlarına göre her bir faktörden elde edilen, KHO örneklemi güvenirlik katsayılarına ilişkin bulgular tablo-4 'de sunulmuştur.

Tablo 4

PÇE Orjinal ve Türkçe Uyarlama Altölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.

Faktör İsmi	α
Orijinal Form	
Problem Çözme Yeteneğine Güven	.85
Yaklaşma – Kaçınma	.83
Kişisel Kontrol	.18
	α
Türkçe Uyarlaması (Şahin ve Şahin 1993)	
Aceleci Yaklaşım	.59
Düşünen Yaklaşım	.78
Kaçıngan Yaklaşım	.72
Değerlendirici Yaklaşım	.56
Kendine Güvenli Yaklaşım	.79
Planlı Yaklaşım	.65

Tablolar incelendiğinde, dikkat çeken nokta, orijinal formda elde edilen kişisel kontrol alt ölçeğinin K.H.O. öğrencilerinde güvenilir bir alt ölçek oluşturmadığı fakat diğer tüm alt ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde güvenirlik katsayılarına sahip olduklarıdır.

Problem Çözme Envanteri'nin Kara Harp Okulu Örneklemini İçin Yapılan Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Faktör analizi çalışmalarına ilişkin bulgulara geçmeden önce, yukarıda verilen alt ölçek güvenirlik katsayılarına göre de, Problem Çözme Envanteri'den alınan puanların araştırmadaki bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmalarının yapılması mümkün olmakla birlikte, araştırmanın asıl amacına daha sağlıklı bir biçimde

ulaşılabilmesi için K.H.O. örneklemini için yeniden faktör analizinin yapılmasının daha uygun olacağı düşünölmüştür. Sonuç olarak, faktör analizi sonucunda yeni bir yapı elde edilmezse, yapılan önceki çalışmaların destekleneceği, yeni bir yapı elde edilirse de, ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarına katkı getirip, tartışmanın zenginleşeceği düşünölmüştür.

Problem Çözme Envanteri. için faktör analizi, ölçeğin alt boyutlarını ve problem çözme yaklaşım biçimlerini belirlemek amacıyla, hem ölçeği geliştiren Heppner ve Petersen (1982) hem de şahin, şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bu faktör analizleri üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığından, özel ve homojen bir grup olduğu düşünölen K.H.O. örneklemini için yeniden faktör analizinin yapılması uygun görölmüştür. Bu sayede K.H.O. örneklemini için yeni alt ölçek puanlamalarının gerekip, gerekmediğine karar verilmesi de amaçlanmıştır.

Faktör analizi tekniği uygulanmadan önce, ölçeğin orjinal formunda ve Türkçe uyarlamasında 9, 22 ve 29 maddeler puanlama dışı bırakıldığından, araştırmacı da bu maddeleri analiz içine almamıştır. Diğer uygulamalara paralel olarak 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmıştır. Yukarıda sayılan çalışmalar yapıldıktan sonra faktör analizi için temel bileşenler tekniği (principal components) verilere uygulanmıştır. Yapılan analizde birden büyük olan Eigen değerleri Tablo-5 de verilmiştir. Bu değerlerle ilgili grafik ise şekil 1'de sunulmuştur.

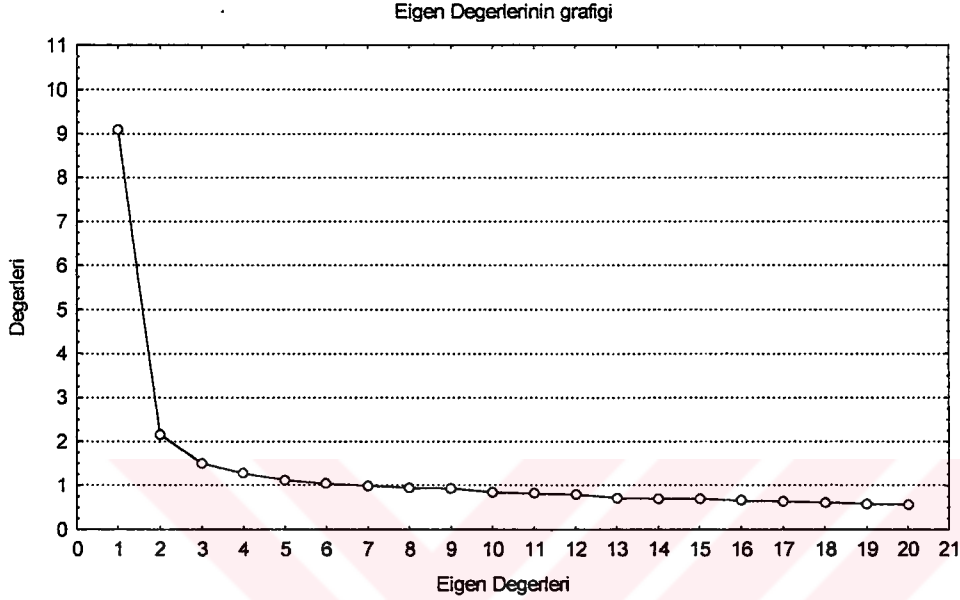
Tablo- 5
Temel Bileşenler Tekniği ile Problem Çözme Envanterinden Elde Edilen Eigen
Değerleri .

	Eigen Değeri	Açıklanan % Varyans	Yığınsal % Varyans
1	9,10	28,44	28,44
2	2,16	6,75	35,19
3	1,50	4,69	39,89
4	1,27	3,99	43,88
5	1,12	3,51	47,39
6	1,04	3,25	50,65

Tabachnick ve Fidell (1996)'e göre herhangi bir ölçeğe faktör analizi uygulandıktan sonra kaç faktörün seçileceği konusunda objektif ölçütler yoktur. Seçim ölçütlerinden biri, birden büyük olan Eigen değerleri sayısı kadar faktör seçmektir. Diğerisi ise, Eigen değerleri grafiğini inceleyerek Eigen değerleri grafiğinde, eğiminin azaldığı noktada kesme yapmaktır. Eğer birinci ölçüt gözönüne alınırsa, araştırmacı 6 faktör (6 faktör toplam varyansın % 50,66'sını açıklamaktadır) seçmelidir. Fakat ölçüt olarak ikincisi seçilirse, araştırmacı PÇE'ni 3 faktörlü (3 faktör toplam varyansın % 39,89'unu açıklamaktadır) olarak değerlendirmelidir. Tabachnick ve Fidell (1996) göre araştırmacı hangisi kendi amaçlarına daha uygunsa onu seçebilir.

Şekil-1

Temel Bileşenler Tekniği ile Problem Çözme Envanterinden Elde Edilen Eigen Değerleri Grafiği.



Alt ölçeklerin belirlenmesi için veriler hem üç, hem de altı faktör sınırlandırılması ile tekrar, temel bileşenler tekniği ile analiz edilmişlerdir. Bu analizlerle ilgili ayrıntılı sonuçlar Ek 2 ve 3’de sunulmuştur. Bundan sonraki bölümlerde, faktörleri oluşturan maddeler birer altölçek olarak alınacağından, faktör ve altölçek terimleri birbirlerinin yerine değişimli olarak kullanılmıştır.

Uygulanan faktör analizleri sonucunda, tamamen olmasa da, KHO örnekleminin hem özgün formdan, hem de Türkçe uyarlamasından farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık, KHO örnekleminin, tamamen yeni bir faktörel yapı göstermesinden kaynaklanmamıştır. KHO örnekleminde ortaya çıkan yapı, özgün form ile Türkçe formun sentezi biçiminde ortaya çıkmıştır.

Buna göre, üçlü faktör analizi sonuçlarının isimlendirilmesinin, diğer bir deyişle altölçeklerin belirlenmesinin mümkün olmadığı, bu faktörlere isim verilse bile, görünen geçerliliğinin bulunmadığı saptanmıştır. Altılı faktör çalışmasında ise faktörler

isimlendirilip, alt ölçekler belirlenmiştir. Aşağıda elde edilen bu alt ölçeklerin her biri orjinal ve Türkçe faktör analizi sonucu bulunan alt faktörlerle de karşılaştırılarak ve ilgili alt ölçek maddelerinden hareketle, ayrı ayrı açıklanmıştır.

1. Alt Faktör: Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG)

PÇE'nin ilk alt faktörü (altölçek) 9 maddeden oluşmuştur. Bunlar 5, 10, 11, 12, 23, 24, 27, 33 ve 34. maddelerdir. Bu altölçek, orjinal çalışmadan esinlenerek “Problem Çözme Yeteneğine Güven” (PÇYG) olarak isimlendirilmiştir. Bu altölçeğin orjinal çalışmadan ayrılan tek yönü, 19. ve 35. maddelerin bu faktöre değil de daha sonra değinilecek olan 5. faktöre katılmış olmalarıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlanmasında bu faktör çeşitli altölçeklere dağılmış biçimde elde edilmiş, bu çalışmada ise orjinal forma yakın bir yapı göstermiştir. Problem çözmede “Problem Çözme Yeteneğine Güven” boyutu ilgili ölçek maddelerinden hareketle açıklandığında, kişinin kendisine zaman verildiğinde, yeni durumlarla karşılaştığında o durumun getireceği yeni ve zor sorunları, problemlerini genellikle etkili ve yaratıcı bir biçimde çözebilme yeterliliği konusunda kendisine güvenmesi ve problemlerine bu güven doğrultusunda yaklaşmasını ifade etmektedir. Ayrıca kişinin bir problemini çözerken, elindeki çözüm yollarını karşılaştırırken, karar verirken de sistematik bir yöntem izlemesi gibi davranışları içermektedir. Yaklaşımın, bireyin problemlerini çözerken kendine olan özgüvenini, sorunlarını çözebilme yeteneğine inancını kendisiyle ilgili kararları verebilmesini ve bu kararlardan memnun olmasını yansıttığı da kabul edilmektedir.

2. Alt Faktör: Tek Yönlü Düşünme (TYD)

Faktör analizi, ikinci faktör (altölçek) olarak 15, 21 ve 32. maddeleri ortaya koymuştur. Bu maddeler incelendiğinde, “Seçenekleri Dikkate Almama” davranışının ortaya çıktığı görülmektedir.. Bu maddeler orjinal çalışmada “Yaklaşma – Kaçınma” boyutunda, Türkçe uyarlamasında “Aceleci Yaklaşım” içinde yer almışlardır. Fakat her iki çalışmada da, adı geçen üç madde tek başlarına değil, diğer maddelerle birlikte bu

boyutu oluşturmışlardır. Bu nedenle altölçeğe yeni bir isim vermek uygun görülmüştür. Bu üç maddenin oluşturduğu boyut “Tek Yönlü Düşünme” (TYD) olarak adlandırılmıştır. Bu alt faktörün (problem çözme yaklaşım biçimi boyutunun) kapsadığı ölçek maddelerinden hareketle, kişinin bir sorunla ilgili çözüm yolları üzerinde karar vermeye çalışırken seçenekler üzerinde ayrı ayrı durmaması, çok fazla çözüm seçeneği üretmemesi ve problemlerine duygusal olarak yaklaşp, başa çıkma yollarını dikkate almama davranışlarını yansıttığı görülmektedir.

3. Alt Faktör: Kaçınan Yaklaşım (KY)

Ölçeğin üçüncü alt faktörünü (altölçek) ise 1, 2, 3, 4, ve 30. maddeler oluşturmıştır. Orjinal çalışmada bu maddeler “Yaklaşma Kaçınma” ve “Kişisel Kontrol” altölçeklerinde yer almaktadır. İlk dört madde, Türkçe uyarlamada “Kaçınan Yaklaşım” olarak isimlendirildiğinden, araştırmacı bu altölçeğe 30. maddeyi de ekleyerek “Kaçınan Yaklaşım” (KY) ismini vermiştir. Kaçınan yaklaşımı ölçen maddeler incelendiğinde, bireyin, problemlerini çözerken gösterdiği ilk çabaları başarısız olduğunda, o problemle başa çıkabileceğine ilişkin güveninin azalması, ilk uygulanan çözüm yolları etkisiz ise, bunların neden etkili olmadığını araştırmaması, karşılaştığı problemin ne olduğunu, tam olarak belirlemek için, nasıl bilgi toplanması gerektiği üzerinde düşünmemesi ve problemi çözdükten sonra da ilgili sorunun çözümüne, olumlu veya olumsuz yönde etki eden faktörler üzerinde ayrıntılı olarak düşünmekten kaçınması gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir.

4. Alt Faktör: Aceleci Yaklaşım (AY)

Dördüncü alt faktör (altölçek) ise, 13, 14 ve 17. maddeleri içermiştir. Bu maddeler Türkçe uyarlamada “Aceleci Yaklaşım” boyutundaki dokuz maddenin içinde yer almıştır. Fakat bu üç maddenin görünen geçerliliği “Aceleci Yaklaşım” davranışına çok uyduğu için isim olarak “Aceleci Yaklaşım” (AY) kabul edilmiştir. Bu yaklaşım biçiminin, (faktörün) Türkçe uyarlama faktör analizi çalışmasında dokuz

maddeden (13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32) oluştuğu ve bu dokuz maddeden dördünün orijinal faktör analizindeki “Kişisel Kontrol”, beşinin de “Yaklaşma-Kaçınma” faktörlerini yansıttığı görülmüştür. Envanterin bu yaklaşım biçimini ölçen ilgili maddeleri incelendiğinde, bireyin, problemlerini çözerken aklına gelen ilk çözüm yoluna yönelmesi ve ona göre hareket etmesi, asıl problem olan konuya gelmeden, ayrıntılar üzerinde gereğinden fazla durması, problemini çözmek için yeni ve çok sayıda çözümler üretmemesi ve olası çözüm seçeneklerinin başarı olasılıklarını değerlendirmemesi, karşılaştığı problemin çözümüne katkısı olabilecek, kendisi dışındaki diğer etmenleri dikkate almaması ve problemlerine çok duygusal yaklaşım, pek çok başa çıkma yolunu dikkate almaması gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir. “Aceleci Yaklaşım” olarak adlandırılan bu faktörün; problem çözümüne yönelik ani dürtü şeklinde ortaya çıkan bir stili yansıttığı da kabul edilmiştir. (Şahin ve Şahin 1993)

5. Alt Faktör: Sistemli Yaklaşım: (SY)

Beşinci alt faktör (altölçek) ise 6, 7, 8, 16, 18, 19, 20 28, 31 ve 35. maddeler olmak üzere on maddeyi içermektedir. Bu faktörü oluşturan maddeler incelendiğinde araştırmacı bu altölçeği “Sistemli Yaklaşım” (SY) olarak isimlendirmeyi uygun görmüştür. Türkçe uyarlanmasında “Sistemli Yaklaşım”ı oluşturan maddelerin “Değerlendirici Yaklaşım”, “Düşünen Yaklaşım” ve “Planlı Yaklaşım” gibi üç farklı altölçeği oluşturdıkları orijinal çalışmada ise Yaklaşma-Kaçınma ve “Problem Çözme Yeteneğine Güven” boyutlarına dağıldığı görülmüştür. Sistemli yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşım biçiminin özelliklerini açıklamak için Türkçe uyarlama faktör analizi çalışmaları sonucu elde edilen, “Değerlendirici Yaklaşım”, “Düşünen Yaklaşım” ve “Planlı Yaklaşım” biçimleri ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

a. Değerlendirici Yaklaşım

P.Ç.E.'nin Türkçe uyarlamasında bu adla anılan yaklaşım biçimini ölçen maddeler incelendiğinde, bireyin bir problemi çözmek için belli bir yolu denedikten

sonra, ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğünü sonuçları karşılaştırması, çözüm için başvurabileceği tüm yolları birlikte düşünmesi ve bir probleme yönelik olarak, duygularını da dikkate alması, gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir.

b. Düşünen Yaklaşım

Bu problem çözme yaklaşım biçimi, bir problemi çözerken, bir karar verirken, varolan tüm seçenekler üzerinde düşünme, seçenekleri birbirleriyle karşılaştırma, sonuçlarını tek tek gözden geçirme, belli bir problem çözümünü uygulamadan önce doğurabileceği sorunları, avantaj ve dezavantajlarını tahmin etme; bir problemle karşılaşıldığında, önce problemi gözden geçirme, sorunu tam ve net olarak belirleme, o sorunla ilgili her türlü bilgiyi toplama ve bunları dikkate alma, kararı uyguladıktan sonra ortaya çıkan sonucun genellikle kişinin beklentilerine uyması gibi davranış biçimlerini kapsamaktadır.

c. Planlı Yaklaşım

Bu yaklaşım biçiminin, bireyin, problemlerinin ilk adımında olmasa da, bunları çözme yeterliliği içinde olması, kendisiyle ilgili kararları verebilmesi, bunlardan hoşnut olup kararlarının sorumluluğunu alabilmesi, bir sorunla karşılaştığında o problem üzerinde düşünmeden ve onu çözmeden, başka bir konuya yönelmemesi ve bir problemi çözmek için plan yaptığında o planı yürütebileceği konusunda da kendine güvenmesi gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir. Her üç yaklaşım biçiminin kapsadığı tüm özelliklerin de problem çözmede sistemli yaklaşım boyutunu yansıttığı söylenebilir.

6. Alt Faktör : Kişisel Kontrol (KK)

Altıncı ve son alt faktör (altölçek) ise envanterin orjinal formunun faktör analizi çalışmalarında da görülen ve “Kişisel Kontrol” olarak adlandırılan altölçeğin, K.H.O örnekleme için yapılan bu faktör analizinde de, 25 ve 26., maddelere denk

geldiği görülmüştür. Buradan hareketle bu altölçek “Kontrollü Yaklaşım ” (Kont. Y) olarak isimlendirilmiştir. Bu yaklaşım biçiminin içerdiği maddelerden hareketle, kişinin problemlerini çözmek için çabaladığı halde, gereksiz ayrıntılarla uğraşmaktan kendini alamaması ve ani kararlar verip, pişman olması gibi davranışları yansıttığı görülmektedir.

Yukarıda açıklanan altölçekler ve içerdikleri ölçek maddeleri ve güvenirlik katsayıları Tablo 6’da sunulmuştur. Yalnız güvenirlik hesaplamaları yapılmadan önce 32. maddenin faktör analizi sonuçları Olumsuz değerler içerdiği için, o maddenin puanlamalarının da, daha önceden ters çevrilen maddelere ek olarak çevrilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ikinci altölçeğin puanlarının hesaplanmasında 32. madde ters puanlanarak işlemlere katılmıştır. Bir maddenin ters çevrilmesinin ise PÇE KHO uygulamasının güvenirliğini değiştireceği göz önüne alınarak ölçeğin genel güvenirliği tekrar hesaplanmıştır. Tablo 6’dan, KHO örnekleminin yapısına özgü olarak, 32. maddenin de ters puanlanmasının, PÇE’nin güvenirliğini artırdığı gözlemlenebilir.

Tablo-6.
KHO Örneklemine Uygulanan PÇE'nin Faktör Analizi İle Elde Edilen
Faktörler.

Faktör İsmi	Madde Numaraları	α
Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG)	5, 10, 11, 12, 23, 24, 27, 33, 34	.83
Tek Yönlü Düşünme (TYD)	15, 21, 32	.56
Kaçıngan Yaklaşım (KY)	1, 2, 3, 4, 30	.72
Aceleci Yaklaşım (AY)	13, 14, 17	.64
Sistemli Yaklaşım (SY)	6, 7, 8, 16, 18, 19, 20, 28, 31, 35	.82
Kontrollü Yaklaşım (KY)	25, 26	*
PÇE		.91

* Kontrollü Yaklaşım altölçeği iki maddeden oluştuğu için güvenirlik hesaplanamamıştır.

Özet olarak, faktör analizi sonuçlarına dayanılarak, PÇE'nin puanlanmasında ve alt ölçeklerinde daha önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı küçük değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bunlar 32. maddenin de ters olarak puanlanması, Orjinal formdaki gibi "Problem Çözme Yeteneğine Güven" in bir altölçek olarak ortaya çıkması, Türkçe formundaki (Şahin ve Şahin 1993) "Kaçıngan Yaklaşım" alt ölçeğinin 30. madde de eklenerek aynen korunması, Türkçe uyarlamada belirlenen "Kendine Güvenli", "Düşünen Yaklaşım" ve "Değerlendirici Yaklaşım" ların "Sistemli Yaklaşım"

biçiminde ayrışmadan karşımıza çıkması, orijinal çalışmada yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol, Türkçe uyarlamasında ise aceleci yaklaşım olarak adlandırılan boyutları yansıtan maddelerden bir kısmının “Tek Yönlü Düşünme” adı verilen ayrı bir faktör olarak ortaya çıkması ve iki maddeden oluşan Kişisel Kontrol alt ölçeğinin orijinal formun faktör analizinde de elde edilen Kişisel Kontrol maddelerinden ikisi ile binişiklik göstermesidir.

Sonuç olarak Problem Çözme Beceri Envanterinin orijinal formu, Türkçe formu (Şahin ve Şahin 1993) ve K.H.O örnekleme faktör analizleri sonucu bulunan faktörler (altölçekler) ve içerdikleri ölçek maddeleri aşağıda Tablo-7’de verilmiştir.



Tablo 7

**Problem Çözme Envanterinin Orjinal, Türkçe Uyarlama Ve Kara Harp Okulu
Örnekleme Faktör Analizi Sonuçlarının (Alt Faktörlerin) Karşılaştırılması**

Orjinal Çalışma	Türkçe Uyarlama Faktör Analizi Çalışması (Şahin ve Şahin 1993)	K.H.O Örnekleme Faktör Analizi Çalışması
Problem Çözme Yeteneğine Güven(PCYG) (5,10,11,12,19,23,24,27,33,34 ve 35)	Kendine Güvenli Yaklaşım (5,23,24,27,28 ve 34)	Problem Çözme Yeteneğine Güven(PCYG) (5,10,11,12,23,24,27,33,34)
Yaklaşma-Kaçınma(YK)(1,2,4,6,7,8,19,15,16,17,18,20,21,23,30,31) Kişisel Kontrol(KK)(3,14,25,26,32)	Kaçınan Yaklaşım(KY)(1,2,3,4)	Kaçınan Yaklaşım(KY)(1,2,3,4,30)
Yaklaşma-Kaçınma(YK)(1,2,4,6,7,8,19,15,16,17,18,20,21,23,30,31)	Aceleci Yaklaşım(AY)(13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32)	Tek Yönlü Düşünme(TYD)(15,21,32)
Yaklaşma-Kaçınma(YK)(1,2,4,6,7,8,19,15,16,17,18,20,21,23,30,31) Kişisel Kontrol(KK)(3,14,25,26,32)	Aceleci Yaklaşım(AY)(13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32)	Aceleci Yaklaşım(AY)(13,14,17)
Yaklaşma-Kaçınma(YK)(1,2,4,6,7,8,19,15,16,17,18,20,21,23,30,31) Problem Çözme Yeteneğine Güven(PCYG) (5,10,11,12,19,23,24,27,33,35)	Değerlendirici Yaklaşım(DY)(6,7,8) Düşünen Yaklaşım(Düş. Y)(18,20,31,33 ve 35) Planlı Yaklaşım(PY)(10,12,16 ve 19)	Sistemli Yaklaşım(SY)(6,7,8,16,18,19,20,28,31,35)
Kişisel Kontrol(KK)(3,14,25,26,32)	Aceleci Yaklaşım(AY)(13,14,15,17,21,25,26,30 ve 32)	Kontrollü Yaklaşım(Kont. Y) (25, 26)

Problem Çözme Envanterinin buraya kadar açıklanan orjinal ve Türkçe uyarlama (Şahin ve Şahin 1993) çalışmaları sonucu elde edilen faktörlerin önceki çalışmalarda belirlenen α değerleri ile; Kara Harp Okulu örneklemini için bulunan güvenirlik katsayıları ve Kara Harp Okulu için yapılan Faktör analizi sonucu elde edilen faktörlerin, (altölçek) güvenirlik katsayıları (α değerleri) Tablo-8’de hepbirlikte verilerek, üçlü bir karşılaştırma yapılabilmesine çalışılmıştır.

Tablo 8

**Problem Çözme Envanterinin Orjinal Türkçe Uyarlama Ve Kara Harp Okulu
Örneklemini Faktör Analizi Sonuçlarının (AltFaktörlerin) α Değerleri**

Orjinal Ölçek Faktörleri	α Değerleri	K.H.O için Orjinal Faktörlerin α değerleri	Türkçe Uyarlama Faktörleri (Şahin ve Şahin 1993)	α değerleri	K.H.O için Türkçe Uyarlama Faktörlerinin α değerleri	K.H.O örneklemini için bulunan faktörler	α Değerleri
Problem Çözme Yeteneğine Güven	.85	.85	Kendine Güvenli Yaklaşım	.69	.79	Problem Çözme Ytnğ Güven	.83
			Kaçıngan Yaklaşım	.74	.72	Kaçıngan Yaklaşım	.72
Yaklaşma-Kaçınma	.84	.83	Aceleci Yaklaşım	.78	.59	Tek Yönlü Düşünme	.56
			Değerlend. Yaklaşım	.69	.56	Aceleci Yaklaşım	.64
Kişisel Kontrol	.72	.18	Düşünen Yaklaşım	.76	.78	Sistemli Yaklaşım	.82
			Planlı Yaklaşım	.59	.65	Kontrollü Yaklaşım	*İki maddeden oluştuğu için hesaplanmamıştır

Problem Çözme Envanterinin Türkçe KHO Örneklemini İçin Elde Edilen Puanlarının Yorumlanması

PÇE'nin orjinal ve Türkçe uyarlama çalışmaları ile elde edilen ölçek ve alt ölçek puanlarının yorumlanmasında olduğu gibi, alınan toplam puan arttıkça problem çözme beceri algısının daha olumlu olduğu, istendik problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (Problem Çözme Yeteneğine Güven, Sistemli Yaklaşım ve Kontrollü Yaklaşım) alınan puanlar arttıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı, istenmeyen- olumsuz problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (Kaçıngan Yaklaşım, Aceleci Yaklaşım ve Tek Yönlü Düşünme Yaklaşım) alınan puan arttıkça da ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilir. Bu değerlendirme aşağıda bir de Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Problem Çözme Envanteri KHO örneklemini İçin Elde Edilen Puanların Yorumlanması

ALT ÖLÇEKLER	Ölçekten Alınan Puan Arttıkça	Ölçekten Alınan Puan Düştükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler(PÇYG, SY ve KK)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerinin daha FAZLA KULLANIR.
Olumsuz-etkisiz problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (AY, TYD ve KY)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.
Toplam PÇE	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMSUZDUR.	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMLUDUR.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracını uygulayabilmek için, K.H.O. Komutanlığından gerekli izin alınmış. Öğrenci Alay Komutanlığı ile de işbölümü yapılarak, uygulama için uygun gün ve saatler belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Problem Çözme Envanteri cevap kağıdında cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve dördüncü sınıflar için komutanlık yapma-yapmama bağımsız değişkenlerine ilişkin sorular da sorulmuştur. Uygulama toplam 5 oturumda bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Uygulamadan önce, öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, Problem Çözme Envanteri'nin nasıl cevaplanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca cevapların gizli tutulacağı, isim yazıp, yazmamakta serbest oldukları, sonuçların toplu olarak değerlendirileceği belirtilmiş, içten ve gerçekçi cevap vermeleri, envanterin başındaki açıklamayı iyi okumaları istenmiştir. Uygulamaların her biri yaklaşık 15'er dk. sürmüştür.

VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal sosyal problemlerini çözebilme konusundaki kendilik algılarının ve problemlerine yaklaşma biçimlerinin, cinsiyet, akademik başarı, sınıf ve komutanlık yapma yapmamalarına göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek için değişkenlerin tümünde ikili karşılaştırma gerektiğinden bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. t testleri yapılmadan önce de, uygun t testi kullanımına karar vermek için varyans homojenliği testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda SPSS tarafından hesaplanan düzeltilmiş Serbestlik dereceleri (Sd) kullanılmıştır. Varyansların homojen olup olmamasına göre de SPSS paket programı tarafından uygulanan ilgili t testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada ele alınan cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma kategorilerinden herbiri bağımsız; öğrencilerin Problem Çözme Envanterinin alt ölçeklerine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar bağımlı ve tekrarlı ölçülen değişkenler olarak alınmıştır. Önem derecesi en az $p<0.5$ olarak alınmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS 6.0 ve Statistica 5.0 paket programları kullanılarak yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada incelenen alt problemlere ilişkin olarak, toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular, araştırmanın giriş bölümündeki alt problemlere uygun olarak, (1) Kara Harp Okulu'nda okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri algıları (2) Kara Harp Okulu birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme beceri algıları (3) Akademik başarı notu 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları (4) Kara Harp Okulu Karma Tabur sistemi içinde alay komutanlığı ve alay komutan yardımcılığı, tabur ve bölük komutanlığı görevi yapan dördüncü sınıf öğrencileri ile bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algıları (5) Kara Harp Okulu'nda okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri (6) Kara Harp Okulu birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri (7) Akademik başarı notu 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri (8) Kara Harp Okulu Karma Tabur sistemi içinde alay, alay komutan yardımcılığı, tabur ve bölük komutanlığı görevi yapan ve bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri olarak sekiz başlık halinde sunulmuştur.

Alt problemlere ilişkin bulgulara geçmeden önce, problem çözme yaklaşım biçimlerine ilişkin karşılaştırma yapılırken alt ölçekler (yaklaşım biçimleri) arasında, bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılma yapabilmek için daha önceki çalışmalarda kullanılan alt ölçek puanlamalarının kullanılmadığı belirtilmelidir. Bu puanlamalarda alt ölçek puanlarının ham toplam puanlar olarak kullanıldıkları görülmüştür. Ancak bu puanlama sistemi, her alt ölçek, farklı sayıda maddeyi içerdiği için denek içi karşılaştırma yapmaya imkan vermemektedir. Örneklemdeki problem çözme yaklaşım biçimleri arasında karşılaştırma yapabilmek için alt ölçek puanları ağırlıklandırılmıştır.

Bunun için de, alt ölçek puanları hesaplanırken, puanlar toplanmış ve o alt ölçeği oluşturan madde sayısına bölünmüştür. Böylelikle alt ölçek puanlarının hepsinin 1 ile 6 arasında olması sağlanmıştır. Problem çözme yaklaşımlarına ilişkin alt problemlerin cevaplandırılmasında da bu yeni puanlarla karşılaştırma yapılmıştır.

Problem çözme yaklaşım biçimlerine ilişkin alt problemlerin yanıtlanmasında PÇE'nin KHO örnekleme için yapılan faktör analizi çalışmaları sonucu elde edilen alt ölçeklerden sadece içerdikleri madde sayıları dört ve dördün üzerinde olan Problem Çözme Yeteneğine Güven (PÇYG), Sistemli Yaklaşım (SY) ve Kaçınan Yaklaşım (KY) alt ölçekleri için araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Diğer alt ölçekler, madde sayılarının çok az (üç ve altı) olması ve bunun da ölçme hatası olasılığını arttırabileceği ve sonuçların güvenilirliğinin düşebileceği düşüncesiyle kullanılmamıştır.

KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

1.1. KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

“K.H.O.’da okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla kız ve erkek öğrencilerin Problem Çözme Envanterin’den aldıkları toplam puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış ve farkın önemli olup olmadığını test etmek için de önce, varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu test sonuçları ve bu teste göre kullanılan ilgili t testi sonuçları Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

**Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme
Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği**

F Varyans Oranı	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
1.13	0.58	P>.05 Homojen

Tablo 11

**Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme
Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n, X, s ve t Değerleri**

	n	X	s	T Değ eri	p	Önem düzeyi	Sd
KIZ	55	2.37	0.59	-2.29	0.02	Önemli	510
ERKEK	457	2.58	0.63				

P< .05

Tablo-11 incelendiğinde kız öğrencilerin problem çözme beceri algıları ile erkek öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu, yani kız öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

1.2. KARA HARP OKULU BİRİNCİ VE DÖRDÜNCÜ SINIFTA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

K.H.O. birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri'den aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış ve farkın önemli olup olmadığını test etmek için de önce, varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu test sonuçları ve bu teste göre kullanılan ilgili t testi sonuçları Tablo12 ve 13 de sunulmuştur.

Tablo 12

Kara Harp Okulu'nda Okuyan 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği

F Varyans Oranı	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
1.12	0.51	P>.05 Homojen

Tablo-13

Kara Harp Okulu Birinci ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri

	n	$\bar{X}$	s	t Değ eri	p	Önem düzeyi	Sd
1. SINIFLAR	130	2.49	0.64	0.10	0.92	Önemsiz	278
4. SINIFLAR	150	2.50	0.61				

P> .05

Tablo-13 incelendiğinde birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Ancak, her iki sınıftaki öğrencilerin de puanlarının ortalamasının (en yüksek 6 en düşük 1) ortalama 3,5 altında yer aldığı, buna göre düşük puan olumlu problem çözme beceri algısını gösterdiğinden KHO 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının olumlu olduğu görülmektedir.

1.3. AKADEMİK BAŞARI NOTU 2,5 VE ALTI İLE 3 VE ÜSTÜ OLAN KARA HARP OKULU ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

“Akademik başarı ortalaması 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan K.H.O. öğrencilerinin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla akademik ortalaması 2,5 ve altı olan öğrenciler ile 3 ve üstü olan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış, farkların önemli olup olmadığını test etmek için de t-testi uygulanmadan önce varyans homojenliği test

edilmiştir. Bu test sonuçları ve bu teste göre kullanılan ilgili t sonuçları tablo 14 ve 15 de sunulmuştur.

Tablo 14

Kara Harp Okulu 'nda Okuyan Akademik Ortalaması 2.5 ve Altı ile 3 ve Üstü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği

F Varyans Oranı	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
1.50	0.01	P<.05 Homojen Değil

Tablo 15

Akademik Başarı Notu 2,5 ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri

	n	$\bar{X}$	s	t Değeri	p	Önem düzeyi	Sd
Akd. Ort. 2.5 ve altı	166	2.69	0.70	2.95	0.03	Önemli	314
Akd. Ort. 3 ve üstü	158	2.48	0.57				

P<.05

Tablo-15’de de görüldüğü gibi akademik ortalaması 3 ve üstü olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının akademik ortalaması 2,5 ve altı olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarından daha olumlu olduğu bulunmuştur.

1.4. KARA HARP OKULU KARMA TABUR SİSTEMİ İÇİNDE ALAY KOMUTANLIĞI VE ALAY KOMUTANLIĞI YARDIMCILIĞI, TABUR VE BÖLÜK KOMUTANLIĞI GÖREVI YAPAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE BU GÖREVLERİ YAPMAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

“K.H.O.’da Karma Tabur kuruluşunda alay, tabur ve bölük komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrenciler ile bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla alay, tabur ve bölük komutanlığı yapan ve yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış, farkların önemli olup olmadığı da t- testi ile test edilmeden önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu test sonuçları ve bu teste göre kullanılan ilgili t testi sonuçları Tablo-16 ve 17’ de sunulmuştur.

Tablo 16

Kara Harp Okulu’da Okuyan Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Tabur ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Varyanslarının Homojenliği

F Varyans Oranı	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
1.32	0.33	P>.05 Homojen

Tablo 17

Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay Komutanlığı Ve Alay Komutanlığı Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algıları Puan Ortalamalarına İlişkin n , $\bar{X}$, s ve t Değerleri

	n	$\bar{X}$	S	t Değer i	p	Önem düzeyi	S_d
Liderlik yapan 4. Sınıf öğrencileri	31	2.34	0.55				148
Liderlik yapmayan 4. Sınıf öğrencileri	119	2.57	0.62	2.00	0.04	Önemli	

$P < 0.05$

Tablo-17 incelendiğinde Al, Tb. ve Bl. Komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının bu görevleri yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

2.0. KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

2.1. KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“K.H.O.’da okuyan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Problem Çözme Envanteri.’nin K.H.O. örneklemini için yapılan faktör analiz sonucu belirlenen her bir faktör, (yaklaşım biçimi) için kız ve erkek öğrencilerin alt ölçek puanları karşılaştırılmış ve farkların önemli olup olmadığını test etmek amacıyla da herbir alt ölçek için t- testi uygulanmadan önce yine her bir alt ölçek için varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu test sonuçları ve bu test sonuçlarına göre kullanılan ilgili t testi sonuçları tablo 18 ve 19’ da sunulmuştur.

Tablo 18

**Kara Harp Okulu’da Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme
Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği**

Problem Çözme Yaklaşımları	F Varyans Oranları	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
PÇYG	1.21	0.4	Homojen*
K.Y.	1.59	0.04	Homojen Değil
S.Y.	1.22	0.36	Homojen*

(*) $P > .05$ Homojen

Tablo-19

Kara Harp Okulu'nda Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri

Problem Çözme Yaklaşımları	Kız n	Erkek n	Kız $\bar{X}$	Erkek $\bar{X}$	Kız s	Erkek s	t Değeri	P	Önem Düzeyi	Sd
PÇYG	55	457	2.16	2.34	0.68	0.75	-1.70	0.09	Önemsiz	510
K.Y.	55	457	2.13	2.33	0.66	0.83	1.74	0.08	Önemsiz	76
S.Y.	55	457	2.27	2.50	0.68	0.75	2.11	0.035	Önemli	510

P<.05

Tablo-19 incelendiğinde görülebileceği gibi, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında Sistemli Yaklaşım (SY) puanlarının kızların daha düşük ortalamaya sahip oldukları, yani, Problem Çözme Envanteri'de olumlu istendik yaklaşımlarda puan azaldıkça arttığı için kızların problemlerine daha sistematik yaklaştıkları, Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan Yaklaşım puanlarında ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2.2. KARA HARP OKULU BİRİNCİ VE DÖRDÜNCÜ SINIFTA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“K.H.O birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Problem Çözme Envanteri'nin K.H.O. örneklemini için yapılmış olan faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör (yaklaşım biçimi) için birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin alt ölçek puan ortalamaları karşılaştırılmadan önce yine her bir alt ölçek için varyans

homojenliği testi yapılmıştır. Bu test sonuçları ve bu test sonuçlarına göre kullanılan ilgili t testi sonuçları tablo-20 ve 21'de sunulmuştur.

Tablo 20

Kara Harp Okulu'da 1. ve 4. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği

Problem Çözme Yaklaşımları	F Varyans Oranları	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
PÇYG	1.06	0.72	Homojen
K.Y.	1.08	0.63	Homojen
S.Y.	1.20	0.28	Homojen

P>.05 Homojen

Tablo 21

Kara Harp Okulu Birinci ve Dördüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri

Ölçme	1. Sınıf n	4. Sınıf n	1.Sınıf $\bar{X}$	4.sınıf $\bar{X}$	1.Sınıf s	4.Sınıf s	t Değeri	P	Önem Düzeyi
ÇG	130	150	2.33	2.27	0.76	0.74	0.65	0.52	Önemsiz
Ç	130	150	2.24	2.30	0.82	0.85	-0.61	0.54	Önemsiz
Ç	130	150	2.48	2.41	0.80	0.73	0.63	0.53	Önemsiz

Sd= 278 P>.05

Tablo 21 incelendiğinde birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları hiç bir problem çözme yaklaşım biçiminin anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

2.3. AKADEMİK BAŞARI NOTU 2,5 VE ALTI İLE 3 VE ÜSTÜ OLAN KARA HARP OKULU ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“Akademik başarı ortalaması 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan K.H.O. öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla akademik ortalaması 2,5 ve altı olan K.H.O. öğrencileri ile, akademik ortalamaları 3 ve üstü olan K.H.O. öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimlerinin (K.H.O. örneklemini için yapılan faktör analizi sonucu elde edilen yaklaşım biçimleri) herbiri için ortalamaları karşılaştırılmıştır. Herbir yaklaşım biçimi arasındaki farkların önemli olup olmadığını test etmek için de ayrı ayrı t testi uygulanmadan önce her bir alt ölçek için varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu test sonuçları ve bu test sonuçlarına göre kullanılan ilgili t testi sonuçları Tablo 22 ve 23’de sunulmuştur.

Tablo 22

K.H.O’da Okuyan Akademik Ortalaması 2.5 ve Altı İle Üç ve Üstü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği

Problem Çözme Yaklaşımları	F Varyans Oranları	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
PÇYG	1.32	0.08	Homojen
K.Y.	1.80	0.00	Homojen* Değil
S.Y.	1.71	0.001	Homojen* Değil

(*) $P < 0.05$

Tablo 23

**Akademik Başari Notu 2,5 Ve Altı İle 3 Ve Üstü Olan Kara Harp Okulu
Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puan Ortalamalarına İlişkin
n, $\bar{X}$, s ve t Değerleri**

Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri	Ak. Baş. Ort. 2.5 ve altı n	Ak. Baş. Ort. 3 ve üstü n	Ak.Baş Ort.2.5 ve altı $\bar{X}$	Ak.Baş Ort. 3 ve üstü $\bar{X}$	Ak.Baş Ort. 2.5 ve altı s	Ak.Baş Ort. 3 ve üstü s	t Değeri	p	Önem Düzeyi	Sd
PÇYG	166	158	2.42	2.25	0.80	0.69	2.12	0.03	Önemli	322
K.Y.	166	158	2.48	2.24	0.96	0.72	2.60	0.009	Önemli	305
S.Y.	166	158	2.62	2.35	0.85	0.65	3.17	0.002	Önemli	308

P<.05

Tablo-23 incelendiğinde, akademik ortalaması 2,5 ve altı olan öğrenciler ile üç ve üstü olan öğrencilerin kullandıkları problem çözme yaklaşım biçimleri açısından, PÇYG, KY, ve SY.'de anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Akademik ortalaması 3 ve üstü olan öğrencilerin PÇYG, KY, ve SY puanlarının daha düşük olduğu, Yani, akademik ortalaması 3 ve üstü olan öğrencilerin problemleri çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri, daha sistemli yaklaştıkları; buna karşılık; kaçınan yaklaşımı daha az izledikleri görülmektedir.

2.4. KARA HARP OKULU KARMA TABUR SİSTEMİ İÇİNDE
ALAY, ALAY KOMUTAN YARDIMCILIĞI, TABUR VE BÖLÜK
KOMUTANLIĞI GÖREVI YAPAN VE BU GÖREVLERİ YAPMAYAN
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM
BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

“K.H.O. Karma Tabur kuruluşunda alay, tabur ve bölük komutanı olarak görev alan ve almayan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla K.H.O. örneklemini faktör analizi sonucu elde edilen yaklaşım biçimleri-alt ölçeklerin her biri için ayrı ayrı, Al., Tb., Bl. Komutanlığı yapan dördüncü sınıflarla yapmayan dördüncü sınıfların alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Farkların önemli olup olmadığını test etmek için de ayrı ayrı her bir alt ölçek için t testi uygulanmadan önce her bir alt ölçek için varyans homojenliği testi yapılmıştır. Bu test sonuçları ve bu test sonuçlarına göre kullanılan ilgili t testi sonuçları Tablo-24 ve 25’de sunulmuştur.

Tablo 24

**K.H.O’da Okuyan Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Tabur ve Bölük
Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin
Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Varyanslarının Homojenliği**

Problem Çözme Yaklaşımları	F Varyans Oranları	P Varyans	Homojenlik Düzeyi
PÇYG	1.26	0.42	Homojen*
K.Y.	1.17	0.50	Homojen *
S.Y.	1.63	0.09	Homojen *

(*) $P > .05$

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Tablo 25

Kara Harp Okulu Karma Tabur Sistemi İçinde Alay, Alay Komutan Yardımcılığı, Tabur Ve Bölük Komutanlığı Görevi Yapan ve Yapmayan Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri Puanlarının Ortalamalarına İlişkin n, $\bar{X}$ s ve t Değerleri

Problem Çözme Yaklaşım Biçimleri	Liderlik Yapan n	Liderlik Yapm. n	Liderlik Yapan $\bar{X}$	Liderlik Yapm. $\bar{X}$	Liderlik Yapan s	Liderlik Yapm. s	t Değeri	P	Önem Düzeyi
PÇYG	31	119	2.15	2.30	0.65	0.75	1.08	0.28	Önemsiz
K.Y.	31	119	2.16	2.34	0.84	0.84	1.05	0.29	Önemsiz
S.Y.	31	119	2.22	2.45	0.59	0.76	1.98	0.04	Önemli

Sd=148 P>.05

Tablo-25 incelendiğinde, Alay, Tb. Bölük komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrencileri ile yapmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin, problemlerini çözerken, sistemli yaklaşımı daha fazla kullandıkları görülmektedir. Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan Yaklaşımları kullanma açısından ise liderlik yapan öğrencilerle yapmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerin sırasına uygun olarak Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerine ilişkin olarak ortaya çıkan bulguların tartışma ve yorumları yapılmıştır.

Problem çözme yaklaşım biçimlerine yönelik olarak yapılan tartışma ve yorumlarda da öncelikle Kara Harp Okulu örneklemini için bulunan yaklaşım biçimleri esas alınmakla birlikte, tartışmayı zenginleştirebileceği düşüncesiyle ölçeğin orijinal ve Türkçe Uyarlaması (Şahin ve Şahin 1993) sonucu elde edilen yaklaşım biçimlerine de değinilmiştir.

1.0 KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

1.1 KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Bulgular kısmında değinildiği gibi, K.H.O.'da okuyan kız öğrencilerin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Problem çözme beceri algısını, cinsiyet değişkeni yönünden inceleyen bazı araştırmalarda kızlarla, erkekler arasında problem çözme beceri algısı açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan, Şahin ve Şahin (1993) Problem Çözme Envanteri uyarlama çalışmalarında, üniversite okuyan

erkek öğrencilerle, bayan öğrencileri karşılaştırmışlar ve puanlarının benzerlik gösterdiğini, ancak bayanların “problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendiklerini” bulmuşlardır. Bu sonuç da, araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Problem çözmenin stresle başa çıkma stratejilerinden biri olduğu bilgisinden hareketle, Kahraman (1995)in yaptığı araştırma sonucunda da yatılı kız öğrencilerin stresli durumlar karşısında problem çözme stratejisini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Benzer sonuçları, lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Aysan (1988) ve Pearlin ve Schoeler (1983) de bulmuşlardır (Akt : Kahraman 1995). Bu sonuçların da araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu kabul edilebilir.

Buna karşılık, Brems ve Jhonson (1988), araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak; yetişkinlerle yaptıkları araştırmada erkek olmanın problem çözümü değerlendirmeleriyle, problem çözmede kendine güvenle ve yaklaşma boyutları ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Levenson ve Neuringer (1971); Nezu (1986); ve Taylan (1990), Çam (1995); ve Basımacı (1998) araştırma sonuçları ise problem çözme beceri algısı ile, cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bilge ve Aslan (1999)’da üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında akılcı olmayan düşünce düzeyleri düşük ve yüksek olan kız ve erkek üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Konuyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılan pek çok araştırmada (Patterson ve McCubbir 1987; Şahin ve Ark. 1992, Banoz 1992) ortaya çıkan, bayanların erkeklere göre sosyal destek alma davranışlarının daha fazla olmasının da problem çözme beceri algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Buna göre, problemlerini çözebilmede sosyal destek alma yönünde inancı olan bayanların, bu konudaki değerlendirmelerinin de daha olumlu olabileceği beklenebilir (Akt: Şahin ve Durak 1995).

Araştırma sonucuna göre, K.H.O.'da okuyan kız öğrencilerin problem çözmede algılarının daha olumlu olmasında, kız öğrencilerin tüm okul mevcudu içinde % 2 gibi bir oranda yer almalarının ve örneklem içinde de sayılarının erkeklere göre çok az olmasının etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Bunun yanı sıra, Problem çözme beceri algısını cinsiyet açısından ele alan başka araştırmalar da olduğu görülmekle birlikte, bu konuyla ilgili olarak askeri okul öğrencisi ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmacı çıkan sonucu K.H.O. yapısına, popülasyonuna ilişkin deneyim ve gözlemlerine de yer vererek de yorumlama ihtiyacı duymuştur.

Buradan hareketle KHO'da okuyan kız öğrenciler erkek öğrencilerle aynı koşullarda ve ortamda, bütünüyle eşit şartlarda eğitim-öğretim görmektedirler. Bunun birlikte, erkek öğrencilerden farklı olarak; askeri liseden gelmemeleri, meslek seçimlerini 18 yaşında yapmaları, ailelerinden daha geç yaşta ayrılıp yatılı, askeri okul ortamına girmeleri, eğitim-öğretimi ve koşulları oldukça ağır olan, toplumda daha çok erkek egemenliğinde bir meslek olarak görülen askerlik mesleğini, bayan olarak yürütmeye çalışmaları gibi faktörlerin etkisiyle pek çok problemle ve stresli durumla karşılaşabildikleri de gözlenmektedir. Ancak, tüm bu zorluklarla ve başetmek zorunda oldukları problemlerle mücadele edebilmekte, problemlerini aşabilmekte ve K.H.O.'daki eğitimlerini başarıyla tamamlayıp subay olabilmektedirler. Bu durumun da problem çözme yeteneklerine olan güvenlerini, olumlu değerlendirmelerini artırıcı olabildiği düşünülebilir.

Bununla ilgili olarak, Bandura (1978)'nın kendine yeterlik modeli içinde de ileri sürülen; problem çözme ile problem çözme beceri algısı arasındaki iki yönlü ilişki açıklayıcı olabilir. Bu modele göre, problem çözmede başarı ve yetenekle, problem çözme beceri algısının yüksek olmasının paralel gittiği, ancak aralarında bir neden-sonuç ilişkisi olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle kişi, problem çözme becerisi beklentileri konusunda kendini yeterli gördükçe, daha iyi çözümler için güdülenmekte bununla problemlerine daha fazla yüklenip, çözüm bulabilmekte, elde ettiği başarılar sayesinde de problem çözme beceri algısı tekrar yükselmektedir. Ayrıca, geçmişinden

bugüne kadar problemlerini çözebilen kişilerin yeterlik algılarının daha olumlu olduğu da yine bu doğrultuda ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra Bandura (1977) yapılan iş kolay olduğunda ya da öyle algılandığında elde edilen başarının kendine yeterlik beklentisine, (problemlerine çözüm bulabilme konusundaki güvenine) bir şey katmayacağını, ancak zor işlerdeki başarının kendine yeterlik beklentisini arttırabileceğini dile getirmiştir. Buna göre de, kız öğrencilerin kendileri açısından oldukça zor bir hedef olarak gördükleri KHO'da okumalarının kendilerine yeterlik ve beklentilerini ve problem çözme beceri algılarını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir (Akt: Taylan 1990).

Bu görüşten ve araştırmacının KHO'daki deneyim ve gözlemlerinden hareketle, kız öğrencilerin erkeklerden farklı olarak, daha büyük, meslek seçme olgunluğuna ve kararlılığına ulaştıkları bir yaşta, zorluklarını göze alarak, askerlik mesleğini seçmeleri onların karşılaşılabilecekleri problemlerle başedebilecekleri konusunda daha fazla güdülenmelerine ve “ben seçtim, zorlukları aşıp başarmalıyım” düşüncesini doğurabildiği ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra askerlik mesleği gibi, bayan olarak kendilerini kanıtlamalarının daha zor kabul edildiği bir alanda, “kendilerini ispatlama” adına da pek çok probleme daha güvenle yaklaştıkları, pek çoğuyla gerçekten başedebildiklerini gördükçe de, bu yöndeki algılarının yükseldiği de düşünülebilir.

1.2. KARA HARP OKULU BİRİNCİ VE DÖRDÜNCÜ SINIFTA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, K.H.O. birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak, Bilge ve Aslan (1999) araştırmalarında yaşları 19 ve altı, 20-22, 23 ve yukarısı olarak değişen üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını karşılaştırmışlar ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın sonuçlarıyla ters düşen bulguların elde edildiği, sınıf düzeyinin problem çözme becerisine etki ettiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur. (Oral 1994; Kahraman 1995; Taylan 1990). Bunlardan Kahraman (1995)'in araştırması, stresle başetmede önemli ve etkili bir yol olan “problem çözme”nin üst sınıflarda ve yatılı olmayan gruplarda daha çok kullanıldığını göstermiştir. Ulupınar (1997) de hemşirelik öğrencileriyle yaptığı araştırmada yaş ilerledikçe problem çözme becerilerinin daha yeterli olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bu bulgusuna göre, her iki sınıfta da problem çözme beceri algısı yönünden fark çıkmaması, buna karşılık her iki grubun da problem çözme beceri algılarının ortalamanın üstünde olumlu olması; öğrencilerin KHO'ya girerken olumlu problem çözme beceri algısına sahip olduklarını, ancak KHO'daki eğitim öğretim süreçleri boyunca problem çözme beceri algılarını geliştirici unsurların programda yer almaması ile de açıklanabilir. Bu da, baştan problem çözme beceri algısının yeterliliği yönünden iyi bir seçim yapıldığını; ancak eğitim öğretim süreci içinde öğrencilerin problem çözme beceri algısını daha olumlu ya da olumsuz kılan herhangi bir unsur olmadığını düşündürebilir.

Bu sonucu açıklayabilecek diğer bir yorum, araştırmacının KHO'daki gözlemlerine de dayalı olarak, her iki sınıftaki öğrencilerin de aynı yaşantılardan, eğitim-öğretim ortamından geçtikleri için problemlerine benzer algılarla yaklaşımlarına bağlı olarak da yapılabilir.

Bütün bu yorum ve değerlendirmelerin yanı sıra araştırmada Problem Çözme Envanteri'nin önce birinci sınıfta okuyan bir grup öğrenciye, dört yıl sonra da aynı

öğrencilere tekrar uygulanması şeklinde bir yol izlenmediğinden sonuçlara başka faktörlerin de etki etmiş olabileceği düşünülebilir.

1.3. AKADEMİK BAŞARI NOTU 2,5 VE ALTI İLE 3 VE ÜSTÜ OLAN KARA HARP OKULU ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, K.H.O.da okuyan akademik ortalaması 3 ve üstü olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının akademik ortalaması 2,5 ve altı olan öğrencilerden daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç, literatürdeki akademik başarı, çalışma alışkanlıkları ve problem çözme beceri algısı ile ilgili yapılan diğer araştırmalarla da desteklenmiştir. Bunlardan Elliot, Godshall, Shrout ve Witty (1990)'nin araştırmasında, problem çözümü değerlendirmelerinin akademik başarıdan ziyade çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun da, dolaylı olarak daha etkili çalışma alışkanlıklarını kullanmaları ve akademik başarılarının daha yüksek olması sonucunu doğurduğu görülmüştür. Bu araştırma bulgularından hareketle, etkili problem çözücülerin akademik bir ortam içinde başarılı olmaya yönelik davranışları daha fazla kullandıkları da düşünülmüş ve bununla ilgili olarak, problem çözme kapasitesi, sosyal destek ve öz güven gibi içsel duygu ve davranışların genellikle entelektüel başarılarla da bağlantılı olduğu görülmüştür. Ford (1982); (1987); Trevor ve Chandler (1983) ve Wentzel, Feldman ve Weinberger (1991); de akademik başarı ve problem çözme ilişkisinde problem çözme konusunda kendilik algıları olumlu olan kişilerin akademik alanda da başarılı olacaklarına inanan ve güdülenen kişiler olduklarını ileri sürmüşlerdir (Akt : Wentzel 1991). Bilge ve Aslan (1999)'da üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada algılanan akademik başarı düzeyine göre problem çözme değerlendirmelerinin olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiğini, buna karşılık akademik yönden sene kaybetmenin problem çözme beceri algısında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını saptamışlardır.

Ulupınar (1997) da aynı doğrultuda akademik yönden başarılı olan öğrencilerin kendilerini problem çözme konusunda daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur .

Dweck ve Leggett (1988) de araştırmadaki bu bulguyla paralel olarak, problemlerine, onları çözemedikleri zaman mantıklı bir şekilde yaklaşp, üzerine giden çocukların, problemlerini çözemedikleri zaman üzölen, odaklanma sorunu yaşayan öğrencilerden akademik yönden daha başarılı olduklarını da ortaya koymuşlardır (Akt : Wentzel 1991).

Trevor ve Chandler. (1983) de zenci çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında akademik olarak başarılı olabilmelerinin ilk koşulunun, kişisel kontrol ve problemlerini çözerken kendi sorumluluğunu bilme-alma olduğunu belirlemişlerdir.

Bunların yanı sıra, başarılı kişilerin, akademik alanda, karşılaştıkları başarılarını içsel faktörlere, başarısızlıklarını ise, dışsal nedenlere yükledikleri de bilinmektedir (Arkın 1989). Bu anlamda, akademik alanda başarılı olan kişi, günlük psiko sosyal nitelikteki problemlerini çözerken de başarılarını içsel nedenlere bağlayabilmektedir. Bu da, problem çözmeye kendini daha yeterli olarak değerlendirmesine neden olabilmektedir (Kuiper 1987; Werner 1978) (Akt : Baumgardner, Heppner ve Arkin 1986).

D’Zurilla ve Nezu (1987) ise, yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, bu araştırma bulgularından farklı olarak akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları ile problem çözümü değerlendirmeleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Lucas ve Stringer (1972) Akademik başarı ile akademik benlik saygısının dolayısıyla da benlik saygısının paralel gittiğini ileri sürmektedirler (Akt: Kılıççı 1992). Akademik yönden başarılı kişilerin benlik saygılarının daha yüksek olabileceği de kabul edilebilir. Nitekim, Lucas ve Stringer (1972), akademik yönden başarılı kişilerin

özelliklerini; girişkenlik, kendine güven ve karamsarlık şeklinde belirlemiştir. Buna göre, problem çözme envanterinin de ölçtüğü, problem çözme yeteneğine güven ve problem çözme beceri algısı, kendine güvenen, girişken, başarılı kişilerde daha da yüksek olabilecektir. Kasatura (1991) bununla ilgili olarak, başarısız öğrencilerin başarı için şansın yardımına ve sosyal konumun iyiliğine inandıklarını, başarısızlıktan korkmayan, özgüvenli ki, -bu kişilerin problem çözme becerisi konusunda da kendine güveni olan öğrenciler oldukları kabul edilirse-, bu güvenle daha fazla güdülenip çalışarak, daha başarılı olabilen kişiler olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgu akademik yönden başarılı olan öğrencilerin Yıldırım (1998)'da araştırmasında ortaya koyduğu gibi, çevrelerinden daha fazla sosyal destek görmelerinin bir sonucu olarak da, problemleri ile başa çıkabilme konusunda daha olumlu ve umutlu olmaları, bu bakış açısıyla problemlerini çözebildikçe kendilerini daha yeterli problem çözücüler olarak algılamalarıyla da açıklanabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan, üst seviyedeki askeri öğrenci birliklerine liderlik yapan öğrencilerin seçiminde, akademik başarı, disiplin puanlarının yüksek olması gibi kriterler de rol oynamaktadır. Buradan hareketle ve araştırmacının gözlemlerine de dayalı olarak seçilen kişilerin daha başarılı, disiplin kurallarıyla daha uzlaşabilmiş kişiler oldukları; dolayısıyla mesleklerini daha severek ve daha güçlü bir güdüyle yaptıkları, akademik başarılarının yüksek olduğu, karşılaştıkları problemleri aşmakta istekli oldukları, bunun da problem çözme beceri algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Nitekim bununla ilgili olarak, Heppner ve Krieschok (1983) başarılı problem çözücülerin mesleki danışmanlıktan daha fazla yararlanan ve daha iyi seçimler yapan kişiler olduklarını dile getirmişlerdir (Akt : Taylan 1990).

Yukarıda sıralanan araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile de benzerlik gösterdiği, akademik başarının yüksek oluşunun problem çözme beceri algısını anlamlı yönde fark yarattığı ileri sürülebilir. Bu da, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik alanda gösterdikleri olumlu problem çözme beceri algısını

gerçek yaşamda da gösterebildiklerini ve günlük yaşam problemlerini bu sayede daha iyi çözdükleri, problem çözme beceri algılarının da daha olumlu hale geldiği şeklinde yorumlanabilir.

1.4. KARA HARP OKULU KARMA TABUR SİSTEMİ İÇİNDE ALAY KOMUTANLIĞI VE ALAY KOMUTANLIĞI YARDIMCILIĞI, TABUR VE BÖLÜK KOMUTANLIĞI GÖREVİ YAPAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE BU GÖREVLERİ YAPMAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Bulgular kısmında da değinildiği gibi Al., Tb ve Bl. Komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrencilerinin, Al., Tb. ve Bl. Komutanlığı yapmayan öğrencilerden problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Literatürde liderlik yapma ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu sonucun, liderliği oluşturan kişilik özellikleri arasında belirlenen, problem çözme becerisi ve problem çözme beceri algısında önemli bir rol oynayan kendine güven ile de örtüştüğü görülmektedir. Bu bulgu, liderlik oluşumunu açıklayan, literatürdeki kişilik özellikleri ve liderlik teorileri ile ortaya atılan kişilik özellikleri ile de binişiklik göstermektedir (Akt: Güney 1997; Kağıtçıbaşı 1992; Erçetin 2000)

Literatürde problem çözme beceri algısının liderlik yapma değişkeni açısından incelendiği ve askeri okul öğrencisi ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından, araştırmacı çıkan sonuca ilişkin olarak KHO'daki beş yıllık deneyim ve gözlemlerine de yer verme ihtiyacı duymuştur. Buna göre, liderlik görevi alan öğrencilerin seçilme kriterlerine bakıldığında; başarılı, sosyal, disiplin problemi olmayan ve daha önceden bu görevleri yapmış kişiler oldukları gözlenmektedir. Bu nedenle çıkan sonucu; daha öncede benzer görevler almış olan, bu görevin gerektirdiği

yetki ve sorumlulukları alan, bu görevlere karşı belli bir alışmışlık ve öğrenmişlik düzeyinde olan, pek çok problemle baş etmek durumunda kalan bu öğrencilerin problem çözme beceri algılarının da olumlu yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacının başka bir gözlemine göre, bu komutanlık görevlerini yürüten kişilerin kendilerini görevleri sırasında karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmak ve verilen emirleri yerine getirmek zorunda oldukları düşüncesiyle daha fazla güdüledikleri ve problem çözme özgüvenlerinin de yükseldiği düşünülebilir. Bunun yanı sıra, liderliği açıklayan ortamsal modele göre, kişinin sırf merkezde olmasının bile lider olması için yeterli olduğu kabul edilirse, bu görevlere gelen kişilerin merkezde oldukları için -ki bunlar arasında problem çözme becerisi de sayılırsa- lider kişilik özelliklerini gösterdikleri düşünülebilir.

Araştırma bulgusunu açıklayabilen yine araştırmacının gözlemlerine göre ortaya konabilecek diğer bir unsur da, lider görevi yapan öğrencilerin iş liderliği vasıflarının öne çıktığı gözönüne alındığında; problem çözmede, iş bitiricilikte daha etkili olmaları da olabilir. Bununla ilgili olarak, Carlsmith, Freedman ve Sears (1993) iş liderinin; yönlendirici, tezcanlı, katı, problem çözücü, iş bitirici olmasının beklendiğini belirtmişlerdir.

2.0. KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

2.1. KARA HARP OKULU'NDA OKUYAN KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, kız ve erkek öğrencilerin problemlerine yaklaşırken kullandıkları Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçınan

Yaklaşımlarda anlamlı bir farklılık göstermedikleri; ancak kız öğrencilerin problemlerini çözerken sistemli yaklaşımı daha fazla kullandıkları ortaya konmuştur.

Kızların problem çözme yaklaşımlarına ve strese karşı kullandıkları başatme stratejilerine bakıldığında, problem odaklı, akılcı, etkin yaklaşımlardan ziyade, duygu odaklı, kaçınan ve aceleci yaklaşımları daha fazla kullandıklarını ortaya koyan araştırma bulguları (Brems, Johnson 1988; D’Zurilla ve Nezu 1987) bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, Uçman (1990) çalışan kadınlarla ve erkeklerle yaptığı araştırmada stresle başatme yollarından biri olan problem çözmede kendilik kontrolünün cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Aynı araştırma ile yine, problem çözmeye yönelik olan planlı davranmanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, Hamilton ve Fogot 1988; (Akt: Oral 1994) Şahin ve Şahin (1993); (Akt: Şahin ve Durak 1995) ve Kahraman, (1995) nin yaptıkları araştırmalar da kızlar ve erkekler arasında problem çözme ve stresle başatıkma yolları açısından bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet ve problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştıran diğer çalışmalarda (Şahin ve Şahin 1993; Kahraman 1995) elde edilen bulguların da bu sonuçları destekler nitelikte olduğu; buna karşılık Brems (1988)’in yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmada, erkek ya da kadın olmanın kişisel kontrol boyutuna etki etmediği sonucuna varıldığı görülmüştür.

Jones ve ark. (1978)’de üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada erkeksi özelliklere sahip kadınların kendilerine daha fazla güvendiklerini ortaya koymuşlardır (Akt: Aslan 1991). Bu bulgu, KHO’da okuyan kız öğrencilerin de aldıkları eğitim ve meslekleri gereği erkeksi özellikler gösterebilecekleri düşünüldüğünde, araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Bu fark, bu araştırma da diğer araştırmadan farklı olarak sadece problem çözme yeteneğine güven boyutunun ele alınması ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, yine kız ve erkek öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında, kızlar lehine anlamlı fark olması şeklindeki bulguyu da destekleyici olarak kabul edilebilir. Diğer bir ifadeyle, kız öğrencilerin problemlerine daha sistemli yaklaştıkları için problemlerini çözebildikleri ve dolayısıyla problemlerini çözebilme becerilerine ilişkin olumlu algılamalar geliştirebildikleri düşünülebilir. K.H.O. örneklemini için yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerden (yaklaşım biçimlerinden) biri olan sistemli yaklaşımın orijinal çalışmada, (Heppner ve Petersen 1982) problem çözme yeteneğine güven ve yaklaşma-kaçınma; Türkçe uyarlama çalışmalarında ise, değerlendirici, düşünen ve planlı yaklaşım olarak üç farklı biçimde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu da K.H.O.'da okuyan kız öğrencilerin problemlerine daha fazla düşünerek, planlayarak ve değerlendirerek yaklaştıklarını düşündürebilir.

Problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet açısından incelendiği ve askeri okul öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmaya rastlanmadığı için araştırmacı sonuçlara ilişkin KHO'daki kendi gözlem ve deneyimlerine de yer verme ihtiyacı duymuştur. Aşağıda da buradan hareketle yapılmaya çalışılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın K.H.O. gibi daha çok erkek mesleği olarak nitelendirilen bir mesleğin profesyonel eğitiminin verildiği, yatılı, askeri, disiplinli, kapalı, öğrencilerin hemen hemen tüm zamanlarını geçirdikleri bir ortam olma v.b. anlamında kendine özgü bir ortamda okuyan, yaşayan öğrenciler-genç yetişkinler üzerinde yapılmasının da bu ortamsal kültüre ve bu ortamdaki cinsiyet rollerine etki etmiş olabileceği de kabul edilebilir.

Bu araştırmanın bulguları bu anlamda, yurtiçinde ve yurtdışında üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları ve stresle başetme stratejileri ile ilgili yapılan ve bu araştırmanın bulgularına ters düşen sonuçlarla karşılaştırıldığında, sırf, araştırmanın yapıldığı ortam ve örneklemin mesleki ve kültürel özelliklerinin bu farklı sonucu açıklayabileceği düşünülebilir. Nitekim, araştırmacının da KHO'daki deneyim

ve gözlemleri K.H.O.da okuyan ve askerlik mesleğini öğrenen kızların, içinde bulundukları ortam ve kendilerinden beklenenler doğrultusunda, erkeklik rollerini ve davranışlarını daha fazla benimseyebildiklerini, hatta zaman zaman kendilerini ispatlayabilme kaygısıyla bu rollerine kendilerini fazlasıyla kaptırabildiklerini de düşündürebilir. Bu da, özellikle Türk toplumundaki “kadın duygusaldır, kadın fevridir” gibi cinsiyet yüklemelerinin yerine kendilerini, erkek gibi, dolayısıyla “daha akılcı, daha az duygusal, daha gerçekçi” bakma yönünde de güdüleyip bunu öğrenebildiklerini de gösterebilir. Bu durumun da, kız öğrencilerin problemlerine daha planlı, düşünerek, değerlendirerek, sistemli bir biçimde yaklaşımları sonucunu getirebileceği de düşünülebilir. Bununla ilgili olarak, Hurlock (1978); Rastrow ve Bowker (1984) de çağımızda kızların sadece erkek mesleği olarak görülen mesleklere yönelmelerinin cinsiyet rolü kalıp yargılarına etki etmiş olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Akt: Baykal 1988).

Araştırmadan elde edilen bu bulgu aynı zamanda, KHO’ya sivil liselerden sınavla alınan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının olumlu olduğunu, diğer bir deyişle kız öğrenciler gibi askeri liseden gelmeyen erkek öğrencilerin de problemleri ile başa çıkabilecekleri konusunda olumlu bir algıya sahip olarak, problemlerini çözebileceklerini ortaya koyabilir.

Problem çözme yaklaşım biçimlerinden kaçınan yaklaşım ve problem çözme yeteneğine güven boyutunda anlamlı fark çıkmaması da, yine araştırmacının KHO yapısına ve popülasyonunun özelliklerine ilişkin gözlem ve deneyimlerinden hareketle; örgüt kültüründen ve cinsiyet rollerinden bağımsız olarak, kız ve erkek öğrencilerin aynı ortamda sürekli bir arada olmaları ve yaşadıkları eğitim, öğretim ortamı yönünden benzer bir yapı içinde olmaları ile de açıklanabilir.

2.2. K.H.O. BİRİNCİ VE DÖRDÜNCÜ SINIFTA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, birinci sınıfta okuyan öğrencilerle, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme yaklaşım biçimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Literatürde doğrudan sınıf ve problem çözme yaklaşım biçimlerine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak stresle başa çıkma yollarına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan, Kahraman (1995)'de yatılı ve yatılı olmayan meslek lisesi öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre stresle başederken, problemlerinden kaçınma düzeylerinin değişip, değişmediğini incelemiş, sonuçta yatılılık durumunun ve sınıfın kaçınma düzeyini etkilemediğini ortaya koymuştur. Burada kaçınma olarak adlandırılan başa çıkma yönteminin, Problem Çözme Envanterinde orijinal ve K.H.O. örnekleme için yapılan faktör analizinde de ortaya çıkan “kaçınan yaklaşımla” paralellik gösterdiği kabul edilebilir. Bu da, bu araştırmayla paralel bir sonuç elde edildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularından farklı olarak Oral (1994)'de stresle başa çıkma biçimlerinin, yöntemlerinin kullanımının yaş arttıkça azaldığını belirlemiştir. Ancak, aktif olarak başa çıkma, kaçınma, kendini suçlama yöntemlerinin ise yaşla bir bağlantısı olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca kişisel kontrolün de problem çözmedeki yeteneklerin ve bilgilerin artmasıyla, diğer bir deyişle yaşın büyümesiyle arttığı da görülmüştür.

Araştırma sonucu ortaya çıkan problem çözme yaklaşım biçimlerinin sınıfa göre farklılık göstermediğini ortaya koyan bu bulgu ile problem çözme beceri algısının sınıf düzeyi yönünden farklılık göstermediğini ortaya koyan, bulgu da tutarlılık göstermektedir. Her iki bulgu da birleştirildiğinde, K.H.O. da okuyan birinci ve

dördüncü sınıf öğrencilerinin benzer problem çözme beceri algısına sahip oldukları ve problemlerine benzer biçimlerde yaklaştıkları görülmektedir.

Literatürde doğrudan problem çözme yaklaşımlarını sınıf değişkeni açısından ele alan ve askeri okul öğrencisi ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından araştırmacı çıkan sonuca ilişkin olarak, KHO'daki kendi deneyim ve gözlemlerine de yer verme gereği duymuştur. Buna göre, çıkan sonucu öncelikle her iki grubun aynı askeri lise ortamından gelmelerine, benzer eğitim-öğretim, psikososyal yaşantılar geçirmelerine, aynı ortamı çok uzun süre paylaşımlarına, benzer ilgilere sahip olmalarına; dolayısıyla da birbirlerinden etkilenme düzeylerinin de çok yüksek olabilmesine ve benzer problem çözme yaklaşımlarını benimseyebileceklerine bağlamak mümkün olabilir.

Bunun yanı sıra her iki sınıftaki öğrencilerinde kullandıkları problem çözme yaklaşım biçimlerine genel olarak bakıldığında da problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri, buna karşılık kaçınan yaklaşımı daha az kullandıkları görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak da, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları yaklaşım biçimlerinin olumlu istendik yönde olduğu, buna da, okulun eğitim öğretim sisteminin ve ortak yaşantılarının etki etmiş olabileceği düşünülebilir.

2.3. AKADEMİK ORTALAMASI 2.5 VE ALTI İLE 3 VE ÜSTÜ OLAN OLAN KHO ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, akademik ortalaması 3 ve üstü olan öğrencilerin, problemlerini çözerken, problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri, daha sistemli yaklaştıkları; buna karşılık, kaçınan yaklaşımı daha az kullandıkları ortaya konmuştur.

Elliot ve Godshall (1991) 'de akademik başarı, çalışma alışkanlıkları ve problem çözme değerlendirmeleriyle ilgili yaptıkları araştırmada Problem Çözme Yeteneğine Güven, Kişisel Kontrol ve Yaklaşma- Kaçınma boyutlarından sadece Problem Çözme Yeteneğine Güven ile akademik başarının bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Kara Harp Okulu örneklemini ile yapılan bu araştırma ile de Problem Çözme Yeteneğine Güven boyutu akademik başarı açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Söz konusu araştırmadan farklı olarak, Kaçınan Yaklaşımın kullanılmasında da akademik başarı açısından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılaşmayı da K.H.O 'nun kendine özgü yapısına ve örneklemin farklı nitelikteki özelliklerine bağlamak mümkün olabilir.

Bu sonuç akademik başarısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin genel, problem çözme beceri algılarında ortaya çıkan, başarılı öğrenciler lehine olan farkı da açıklayıcı olabilir. Her iki sonuç birlikte ele alındığında; problemlerini çözerken güvenli ve sistemli yaklaşan, problemlerinden kaçmayan başarılı kişilerin, genel problem çözme beceri algılarının da olumlu olabileceği beklenebilir.

Bu bulgu, problem çözme envanterinin alt ölçeklerini de oluşturan problem çözme yaklaşım biçimlerinin özelliklerinden hareketle de açıklanabilir. Buna göre akademik başarısı düşük öğrencilerin daha fazla kullandığı belirlenen “kaçınan yaklaşım”, problem çözme etkinliklerinden kaçınma anlamına geldiğinden; başarısız kişilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerden de, akademik problemlerden de kaçma eğilimi gösterebilecekleri düşünülebilir.

Araştırma sonucuna göre, akademik yönden başarılı öğrencilerin daha fazla kullandığı belirlenen, sistematik yaklaşım ise, Türkçe uyarlama faktör analizindeki, planlı, değerlendirici, düşünen yaklaşım maddelerinin tümünü kapsayarak tek bir faktör oluşturmaktadır. Buna göre, başarılı öğrencilerin problemlerine daha analitik, çok yönlü, önceden stratejileri ve bunların sonuçlarını değerlendirerek yaklaştıkları, aynı tutumu akademik problemlerde de göstererek, başarılı oldukları düşünülebilir.

2.4. K.H.O. KARMA TABUR KURULUŞU İÇİNDE ALAY, TABUR VE BÖLÜK KOMUTANLIĞI YAPAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE BU GÖREVLERİ YAPMAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.

Bulgular kısmında da değinildiği gibi, Al, Tb. ve Bl. Komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrencilerinin problemlerine yaklaşırken, daha sistemli oldukları ortaya konmuş, Problem Çözme Yeteneğine Güven, ve Kaçınan Yaklaşımları kullanmaları yönünden ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bu sonucun, bir önceki alt probleme cevaben ortaya çıkan liderlik yapan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olmasıyla bağlantılı olarak beklendik bir sonuç olduğu düşünülebilir. Buna göre her iki bulgu birlikte ele alındığında liderlik yapan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğu ve problemlerine daha sistemli bir şekilde yaklaştıkları görülmektedir.

Liderliğin kişilik özellikleri ve nitelikleriyle belirlendiğini savunan görüşe göre liderden soğukkanlı olma ve belirsiz durumları organize etme niteliği de beklenmektedir. (Askeri Liderlik KHO Yayınları, 1989) Burada sözügeçen, belirsiz durumları organize etme niteliğinin problemlere sistematik yaklaşmayı da içerdiği kabul edilirse, sistematik olmanın da liderden beklenen bir yaklaşım biçimi olduğu görülebilir. Bunun yanı sıra literatürde problem çözme yaklaşım biçimlerinin liderlik yapma açısından ele alındığı ve askeri okul öğrencisi ile yapılan bir araştırmaya rastlanmadığından, araştırmacı bu bulgu ile ilgili olarak, KHO'daki kendi deneyim ve gözlemlerinden hareketle de bazı yorumlara yer verme gereği duymuştur. Buna göre, çıkan sonucu, liderlik özelliği olarak beklenen ve komuta teşkilatının oluşturulmasındaki seçim kriterleri arasında yer alan soğukkanlı ve sistemli olma niteliklerinin bu görevleri yürüten kişilerde de bulunduğu şeklinde yorumlamak mümkün olabilir. Nitekim, K.H.O'nda PDR hizmetleri kapsamında uygulanan,

Sosyometri ve Kimdir Bu Testlerinde komuta teşkilatında görev yapan kişilere özellikle soğukkanlı ve güvenli olma özelliklerinin daha fazla yüklendiği de gözlenmiştir. Bu gözlem de araştırma sonucunu destekleyici olarak düşünülebilir.

Askeri lisedeki ve K.H.O.'daki liderlik seçim ölçütleri olarak; ders başarısı, disiplin durumu, öğretim üyelerinin ve birlik komutanlarının kanaatleri, arkadaşları arasında sevilen sayılan biri olması gözönüne alınmaktadır. Bu bilgiden ve araştırmacının KHO' daki deneyim ve gözlemlerinden de hareketle; K.H.O.'da liderlik görevlerini yürüten öğrencilerin askeri lisede de benzer liderlik görevlerini yapmış oldukları kabul edilirse, problemlerine daha sistematik yaklaşmayı önceden geçirdikleri yaşantılarla daha iyi öğrenmiş olabilecekleri de ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra, KHO'daki üst seviye liderlerinin seçiminde adayların üçüncü sınıfta Askeri Eğitim Kampında- Menteş'te benzeri komutanlık görevi alıp almamaları da önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum da, liderlik görevini yürüten öğrencilerin problemlerine yaklaşırken daha sistemli olmalarında, daha önceden aldıkları liderlik eğitimi ve uygulamalarının da rol oynamış olabileceğini ortaya koyabilir.

Problem çözme yaklaşım biçimlerinden problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşım boyutlarında liderlik yapma değişkeni açısından fark çıkmaması grubun homojen bir özellik göstermesine, yatılı okul ortamı içinde liderlik yapan ve yapmayan öğrencilerin sürekli birarada olup, birbirlerinin problem çözme yaklaşımlarından etkilenmeleri ile açıklanabilir.

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirme doğrultusunda da önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucunda aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kara Harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu ve problemlerine yaklaşırken de, daha sistemli yaklaştıkları görülürken, Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçıngan Yaklaşımları kullanmaları açısından ise, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
2. Kara Harp Okulu birinci sınıfta okuyan öğrencilerle dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmeleri ve problemlerini çözerken kullandıkları yaklaşım biçimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
3. Akademik ortalaması 3 ve üstü olan (yüksek başarı gösteren) Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu ve problemlerine yaklaşırken problem çözme yeteneklerine daha fazla güvendikleri, problemlerine daha sistemli yaklaştıkları, buna karşılık, daha az kaçıngan bir yaklaşım izledikleri sonucuna varılmıştır.
4. Kara Harp Okulunda okuyan Karma Tabur Sistemi içinde Alay, Tabur ve Bölük Komutanlığı yapan dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin kendilik değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu ve problemlerine yaklaşırken de, daha sistemli oldukları görülürken, Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kaçıngan

Yaklaşımların kullanılmasının liderlik yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda yapılan öneriler sunulmuştur.

Kara Harp Okulu öğrencileri içinde bulundukları yaş dönemi açısından genç yetişkinlik çağında olan ve üniversite öğrencileri ile benzerlikler göstermelerinin yanı sıra, öğrenim gördükleri okulun yatılı, askeri, disiplinli v.b özellikleri nedeniyle de diğer genç yetişkin üniversite öğrencilerinden farklı özellikler gösterebilmektedirler. K.H.O öğrencilerinin buradan hareketle, ileride ülke savunmasında önemli görevler üstlenebilecek, sevk ve idare gerektiren görevlerde yer alabilecek, liderlik vasıfları da olan kişiler olmaları beklenmektedir. K.H.O öğrencilerinin gösterdikleri farklı özelliklerin yanı sıra, söz konusu bu görev ve beklentilerle başedebilecek bireyler olmaları da büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, aynı yaş grubundaki üniversite öğrencilerinin de K.H.O öğrencilerinin de gerek öğrenim hayatları, gerekse meslek ve sosyal yaşamları boyunca pek çok problemlili durumla karşılaşabilecekleri düşünüldüğünde bunlarla etkili bir biçimde başedebilmelerinin; psikolojik sağlığı yerinde, başarılı kişiler olmalarında son derece önemli bir rol oynadığı da kabul edilebilir.

Tüm bunlardan hareketle, Kara Harp Okulu ve benzeri nitelikteki okullarda öğrenim gören ve subay olacak olan ergenlerin ve genç yetişkinlerin, diğer gruplardaki ergen ve gençlerin karşılaşabilecekleri psiko-sosyal problemlerin yanı sıra; içinde bulundukları ortam, koşullar ve yüklenecekleri görevler- sorumluluklar nedeniyle farklı problemlerle de başa çıkmak durumunda kalacakları ileri sürülebilir.

Kişinin problemleriyle etkili bir biçimde başedebilmesinin en etkili yollarından birisi de kendi problem çözme becerilerine ilişkin olumlu değerlendirmelere sahip olması olduğu kabul edilirse, bu değerlendirmeyi olumlu kılacak yöndeki yardım ve çalışmaların gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Başta bu okulların PDR hizmetlerinde

alışan uzmanları olmak üzere okul yönetimi, öğrencilerin birlik komutanları ve ğretim görevlilerinin bu yardım ve çalışmaların yapıtaşlarını oluşturduğu düşünülmektedir.

Etkili problem çözme, problem çözme beceri algısı ve benlik algısı-benlik saygısı arasında bir etkileşim olduğu kabul edilirse, öğrencilerin benlik saygılarını yükseltici, kendilerini kabul düzeylerini arttırıcı yöndeki, özellikle PDR servisleri tarafından koordine edilebilecek, diğer birimlerin de işbirliği ve katkılarıyla yrtlebiyecek uygulamaların problem çözme becerilerine ve algılarına dolaylı yoldan katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bunun için de, halen uygulanmakta olan birlik komutanlarına ve ğretim üyelerine yönelik olarak verilen, pedagojik ve o yaş dönemi özelliklerine ilişkin bilgileri içeren seminer ve konferansların; daha küçük gruplarla, uygulamalı yönü olan, sistemli ve daha uzun süreli olarak verilmesi önerilebilir.

Öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan tüm eğitim ğretim personelinin ve P.D.R hizmetlerinde çalışan uzmanların yukarıda açıklanan konularda etkili yardımlarda bulunabilmelerinin kendi psikolojik sağlıkları ile de doğrudan bağlantılı olduğundan hareketle, söz konusu personele yönelik psikolojik destek sağlayıcı; grup danışmalarına, etkileşim gruplarına, konuyla ilgili seminerlere v.b. daha fazla yer verilebilir.

Problem zme beceri algısının olumlu olmasında ve bireylerin problemlerini etkili olarak zebilmelerinde dolayısıyla kendilerini gerçekçi olarak tanıyıp, kabullenmelerinde, benlik saygılarının yükselmesinde, çok sayıda yaşantı geçirmelerinin, problemleri durumlarla başbaşa kalmalarının da rol oynadığı kabul edilebilir. Buna göre, gençlerin kendilerini tanımalarına, problemleri karşısındaki tepkilerini öğrenmelerine ve deneyim kazanmalarına yardımcı olacak durum ve ortamlara sokulmasının da yararlı olabileceği ileri sürülebilir. Buradan hareketle, K.H.O öğrencilerini problemleri ve sorumluluk isteyen durumlarla başbaşa bırakabilecek uygulamalara, mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciyi kapsayacak şekilde,

geribildirimlerle farkındalıklarının arttırılarak devam edilmesinin faydalı olabileceği önerilebilir.

Problem çözmede yeterli olmakla problem çözme beceri algısının paralel gittiği bilindiğinden, bunları arttırıcı problem çözme grupları oluşturulabilir. Bu gruplar da kişinin gösterdiği tutum ve davranışların gerçek yaşamda karşılaşılan problemlere yönelik olarak ortaya çıkan tutum ve yaklaşımlarla da benzerlik gösterebileceği bilinmektedir. Buradan hareketle; kişilerin gerçek yaşamlarındaki problemlerini çözmeye yönelik yaklaşım ve değerlendirmelerinin gözlenerek, geri bildirimlerle kendilerini tanımalarına ve yeni- farklı- daha etkili olabilecek çözüm yollarını öğrenerek, başarılı problem çözücüler olmalarına katkı getirilebilir.

Kara Harp Okulu'nun müfredat programında yer alan “Problem Çözme Teknikleri” ve “Davranış Bilimleri” derslerinin programlarında sosyal ve psikolojik içerikli problemlerle, stresli durumlarla başa çıkabilmelerine yönelik konu ve uygulamalara da yer verilmesinin faydalı olabileceği önerilebilir.

Kara Harp Okulunda okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının ve yaklaşım biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermemesinden hareketle; son sınıf öğrencilerinin mezun olduktan sonra karşılaşacakları problemlerin, görev ve sorumlulukların daha zor olabileceği ve kendilerinden daha yüksek beklentiler içinde olduğu da bilinmektedir. Buna göre, son sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının daha olumlu ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda da, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici bilgilerin, eğitim öğretim yaşantılarının dört yıl boyunca sistemli bir biçimde arttırılarak, bir süreç dahilinde verilmesinin etkili olabileceği önerilebilir. Bununla birlikte, her iki sınıftaki öğrencilerin de problem çözme beceri algılarının olumlu olduğu ve uygun problem çözme yaklaşım biçimlerini kullandıkları, ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin yaklaşım biçimlerinde de daha olumlu bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle de,

KHO'nun yürüttüğü eğitim öğretim programlarında problem çözme beceri algısını daha olumlu kılan ve olumlu yaklaşım biçimlerini daha fazla kullanmalarına yardımcı olabilecek unsurlara yer verilmesi de önerilebilir.

Sınıf düzeyi açısından anlamlı fark çıkmamasını da açıklayıcı olan, dersler dışında her ortamda birlikte ve etkileşim içinde olmalarından hareketle; akran dayanışması programının uygulanarak, problem çözmeye ilişkin etkili beceri ve yaklaşımların daha etkin ve sistemli bir biçimde aktarılıp, yaygınlaştırılması önerilebilir.

Problem çözme beceri algısı ile akademik başarının paralel gittiği bulgusundan hareketle de; öğrencilerin akademik başarılarını arttırıcı, etkili çalışma yöntemlerini öğretici çalışmaların, güdüleyici uygulamaların daha sistemli ve sürekli hale getirilerek devam ettirilmesi önerilebilir. Bu kapsamda Kara Harp Okulunda halen yürütülmekte olan başarılı öğrencilere birtakım imkan ve ayrıcalıklar tanınması şeklindeki uygulamanın sürdürülmesinin de faydalı olabileceği ileri sürülebilir.

Liderlik yapma ile problem çözme beceri algısının ve yaklaşım biçiminin paralel gittiği bulgusundan hareketle de, öğrencilerin liderlik, sevk ve idare yeteneklerini geliştirici olan ve K.H.O'da uygulanmakta olan "Liderlik Sistemi"nin devam ettirilmesi Bu sistem içinde seçimlerin halen yürütülmekte olan kriterlerle devam ettirilmesi önerilebilir. Bu sistem içinde yer verilen liderlik bilgi ve becerileri kapsamında etkili problem çözme yaklaşımlarına ilişkin olarak daha fazla bilgi verilmesinin de faydalı olabileceği değerlendirilebilir. Ayrıca, bu liderlik görevlerine seçilen kişiler zaten başarılı, mesleki motivasyonları yüksek kişiler olduklarından aldıkları liderlik görevleri ile problem çözme beceri algılarının daha da yükselmesi beklenen bir durumdur. Ancak, bu derece başarılı olmayan, dikkat çekmeyen, hatta kendini ifade etme, gösterme anlamında sıkıntısı olan öğrencilerin de bu görevlere seçilmesi uygulamasının yaygınlaştırılmasının problem çözme beceri algılarını daha olumlu kılabilceği ileri sürülebilir.

Liderlik görevi alan öğrencilerin problemlerini çözerken sistemli yaklaşımı daha fazla kullanmalarına, KHO'da yürütülen liderlik programının ve öğrendiklerinin mi, yoksa, kişisel başarı ve yeteneklerinin mi etki etmiş olabileceği de yeni bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

Bu araştırmanın, problem çözme yaklaşım biçimleri ile ilgili olarak, Türk örnekleminde, şimdiye kadar çalışılan gruplardan farklı bir popülasyon üzerinde de Problem Çözme Envanterinin alt ölçeklerinin, dolayısıyla yaklaşım biçimlerinin işlevliliğinin ve güvenilirliğinin test edilmesi anlamında bir deneme çalışması niteliğinde olduğu kabul edilebilir. Buna göre, K.H.O. örneklemini için yapılan faktör analizi çalışmaları sonucu elde edilen problem çözme yaklaşım biçimleri ve buna bağlı olarak bağımsız değişkenlerle yapılacak karşılaştırmaların yeni tartışma ve araştırmalara açık olduğu da düşünülmektedir. Bu doğrultuda da Problem Çözme Envanterinin madde sayıları yetersiz olan faktörlerinin (altölçeklerinin) madde sayılarının artırılmasına yönelik olarak çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca, problem çözme yaklaşımları ile ilgili olarak daha fazla kuramsal bilgi sağlayıcı araştırma ve çalışmalara da gerek olduğu düşünülmektedir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Sistemli Yaklaşım alt ölçek puanlarının daha düşük, Kaçıngan Yaklaşım alt ölçek puanının ise daha yüksek olması nedeniyle, başarısız öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı, problemlerle yüzyüze gelip, motive edilmeleri ve ders çalışma alışkanlıklarından başlayarak, problemlerini planlı, düşünerek ve sistemli olarak çözmeleri yönünde desteklenmelerinin de yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda da başarısız öğrencilere etkili ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına, akademik ve sosyal- psikolojik içerikli problemlerle başa çıkabilecekleri konusunda özgüvenlerini geliştirici bireysel ve grup çalışmalarının düzenlenmesinin yanı sıra; halen yürütülmekte olan yarışma ve etkinliklerin sürdürülmesinin de faydalı olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bundan sonra ki araştırmalarda farklı nitelikteki grupların problem çözme beceri algılarına ve yaklaşım biçimlerine ilişkin çalışmaların yanı sıra; farklı nitelikteki gruplar arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlayan araştırmalar da yapılabilir.

Problem çözme beceri algısının ve yaklaşım biçimlerinin cinsiyet rolleri ve beklentileri ile ilişkisini, toplumun farklı kesimlerindeki kadın ve erkekler üzerinde incelemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.

Bunların yanı sıra, akademik başarı ile problem çözme beceri algısı arasında özellikle de K.H.O örneklemini için bulunan problem çözme yaklaşım biçimleri ilişkisini ortaya koyan yeni çalışmalara da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmalarda ayrıca bu ilişkiyi etkileyebilecek özgüven, benlik saygısı, mesleki motivasyon, mesleki saygınlık algısı, ana baba tutumu, sosyo-ekonomik koşullar v.b. değişkenlerin de dikkate alınmasının alana getirebileceği katkı açısından daha da faydalı olabileceği düşünülebilir.

Bundan sonraki araştırmalarda liderlik, liderlik yapma ve problem çözme beceri algısı- problem çözme yaklaşım biçimleri ilişkisini inceleyen yeni çalışmalara da ihtiyaç duyulabilir. Nitekim, yurt içinde ya da dışında problem çözme beceri algısının ve yaklaşım biçimlerinin araştırmada ele alınan diğer tüm bağımsız değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmakla birlikte, liderlik değişkeni ve problem çözme ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması da bu ihtiyacı pekiştirici olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

AKANSEL, oşkun

- 1999 “Liderlik Nitelikleri Düzeyine Bağlı Olarak İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Etkisinde Gözlenen Değişmeye İlişkin Bir Çalışma” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Askeri Liderlik Kara Harp Okulu Yayınları
1989

ASLAN,Aytaç

- 1991 “Farklı Cinsiyet Rollerinin Bireylerin Uyum Düzeylerine Etkisi”(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi

AYSAN, Feride

- 1988 “Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

BANDURA, A

- 1977 Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change
Psychological Review 84,2: 191-215

BASMACI, K, Suna

- 1998 “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Malatya: İnönü Üniversitesi

BAUMGARDNER, A.H, P.HEPPNER ve R.M.ARKIN

- 1986 Role of Causal Attribution in Personal Problem Solving
Journal of Personality and Social Psychology 30, 3: 636-643

BAYKAL, Serçin

- 1987 “Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerine İlgili Kalıp
 Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”
 (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

BİLGE,F. ve ASLAN,A.

- 1999 Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite
 Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri.
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2,13: 7-18

BREMS,C. ve M.E.JOHNSON

- 1988 Problem Solving Appraisal and Coping Style: The Influence of
 sex- Role Orientation and Gender
The Journal of Psychology, 123,2:187-194

CARLSMITH, J.M., FREEDMAN ve D.O. SEARS

- 1993 Sosyal Psikoloji
 (Çev. Ali DÖNMEZ)
 Ankara: İmge Yayınevi

CHANG, Edward

- 1998 Cultural Differences Perfectionism and Suicidal Risk in College
 Population:
 Does Social Problem Solving Still Matter ?
Cognitive Therapy and Research, 22, 3: 237-254

ÇAM, Sabahattin

- 1997 “İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi” ,
(Yayımlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi

DAĞ, İhsan

- 1990 “Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri” (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
Ankara : Hacettepe Üniversitesi

DAVILLA, J.,C.HAMMEN ve D.BURGE

- 1996 Cognitive, Interpersonal Correlates of Adult Interpersonal Problem Solving Strategies
Cognitive Therapy And Research 20,5 : 465-480

DIXON, N, P.HEPPNER ve W.ANDERSON

- 1991 Problem Solving Appraisal, Stress, Unhelpness and Suicidal in College Populations.
Journal of Counseling Psychology 38,1: 51-56

DUGAS J.M, H. LETARTE ve J. RHÉAUME

- 1995 Worry and Problem Solving: Evidence of a Specifik Relationship
Cognitive Therapy and Research 19,1 : 109-117

D’ZURILLA, J.J. ve M.R. GOLDFRIED

- 1971 “ Problem Solving and Behaviour Modification”
Journal of Abnormal Psycology. 18.407-417

D'ZURILLA, J.J .ve A. NEZU

- 1987 The Heppner and Krauskopf Approach A Model of Personel Problem Solving or Social Skills ?
The Counseling Psychologist 15,3: 463-470

ELLIOTT, T.R., J.F. GODSHALL, E., SHROUT ve T.E., WITTY

- 1990 Problem Solving Appraisal, Self- Reported Study Habits and Performance of Academically At-Risk College Students
Journal of Counselig Pyshology. 37,2: 203-207

ELLIOTT, TR, J.F. GODSHALL

- 1991 Problem Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury.
Cognitive Therapy and Research 15;5: 387-398

ERÇETİN, Şule

- 2000 Lider Sarmalında Vizyon Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım

Harp Okulları Disiplin Yönergesi

Gn.Kur. Yayınları Sayı: GN.KUR.BŞK: 53-18

GÜNEY, Salih

- 1997 Davranış Bilimleri Ankara: KHO Yayınları

HEPPNER, P.

- 1978 A Rewiew of the Problem Solving Literature and It's Relationship to the Counseling Process
Journal of Counseling Psychology 25,5: 365-375

HEPPNER, P ve W.P.ANDERSON

- 1985 The Relationship Between Problem Solving Self Appraisal and Psychological Adjustment.
Cognitive Therapy and Research 9,4 : 415-427

HEPPNER, P. C.BAKER

- 1997 Applications of The Problem Solving Inventory
Measurement and Evaluation in Counseling and Development
1, 29 : 229- 241

HEPPNER ve BAUMGARDNER

- 1985 Problem Solving Self-Appraisal Depression and Attributional Style; Are They Delated. Cognitive Therapy and Research
9;1 : 105-113

HEPPNER, P J.HIBEL, G.W.NEAL

- 1982 Personal Problem Solving; A Descriptive Study of Individual Differences
Journal of Counseling Psychology 29,6: 580-590

HEPPNER,P VE J.KRAUSKOPF

- 1987 An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving
The Counseling Psychologist 15,3: 371-447

HEPPNER, P. ve H.C.PETERSEN

- 1982 The Devolpment and Implication of A Personal Problem Solving Inventory
Journal of Counseling Psychology 29.1: 66-75

HEPPNER,P, L.B.REEDER, L.M.LARSON

- 1983 Cognitive variables Associated With Personal Problem Solving Appraisal: Implications for Counseling
Journal of Counseling Psychology 30.4 : 537-545

JACKSON, Sandy

- 1999 Ergenlikte Kimlik Gelişimi, Aile ve Yaşıt İlişkileri: Ergenlik Psikolojisi Semineri
Yayımlanmamış Seminer Bildirisi: Ankara

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

- 1992 İnsan ve İnsanlar,
İstanbul: Evren Yayınevi.

KAHRAMAN , Sibel

- 1995 “Cinsiyetleri, Yalnızlık, Başarı ve Sınıf Düzeyleri Farklı Yatılı Olan ve Olmayan Meslek Lisesi Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma Stratejilerinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi

Karma Tabur Sistemi Muhtırası

- 1995 K.H.O.Yayınları Sayı: HRK: 3590-72-95/1120

KASATURA, İlkay

- 1991 Okul Başarısından Hayat Başarısına
İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

KILIÇÇI, Yadigar

- 1992 Okulda Ruh Sağlığı
Ankara, Şafak Matbacılık

LEVENSON, M.C.NEURINGER

- 1971 Problem Behavior in Sucidal Adolescents
Journal of Counselling and Clinical Psychology 37,3; 433-436

MIKULINCER, M.

- 1989 Causal Attribution, Coping Strategies and Learned Helplessness
Cognivite Therapy and Research 13,6: 565-582

MORGAN, C. .

- 1991 Psikolojiye Giriş
(Çev.:Hüsnü Arıcı ve Ark.)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları

NEAL, G.W. ve P.P., HEPPNER

- 1985 Problem Solving Self Appraisal Awareness And Utilization of
Campus Helping Resources.
Journal Of Counseling Psychology 33(1): 39-44

NELSON-JONES, Richard

- 1982 Danışma Psikolojisi Kuramları (The Theory and Practice of
Counseling Psychology)
(Çev.: Füsün Akkoyun ve Ark.) Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.

NEZU, M.Arthur

- 1985 Differences in Psychological Distress Between Effective and
Ineffective Problem Solvers.
Journal of Counseling Psychology 32, 1: 135-138.

NEZU, M.Arthur

- 1986 Efficacy Of a Social Problem Solving Therapy Approach for
Unipolar Depression
Journal of Consulting and Clinical Psychology 54,2: 196-202

ORAL, Atiye

- 1994 “Sources of Stress and Coping Strategies During Adolescence”
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖZGÜVEN, İ.E.

- 1998 Bireyi Tanıma Teknikleri
Ankara: PDREM Yayınları

PHILLIPS, S., N.S.PAZIENZA

- 1984 Decision-Making Styles and Problem Solving Appraisal
Journal of Counseling Psychology 31,4: 497-502

PLATT, J. , G.SPIVACK v.d.

- 1974 Adolescent Problem Solving Thinking
Journal of Counseling and Clinical Psychology 42,6: 787-793

SAVAŞIR, I. ve N.H.ŞAHİN

- 1997 Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme : Sık Kullanılan Ölçekler.
Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

SAVAŞIR, I ve S.BATUR

- 1998 Bilişsel-Davranışçı Terapiler I.SAVAŞIR ve DİĞERLERİ, (e.d.),
Depresyonun Bilişsel-Davranışçı Tedavisi 17-51
Ankara: Türk Psikologlar Derneği

SCHOTTE, D.E. ve G.A.CLUM

- 1982 “Suicidal Relation In College Population A Test Of A Model”
Journal Of Consulting And Clinical Psychology. 50:690-696

SÜRÜK, Nilgün

- 1994 “ Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Malatya: İnönü Üniversitesi

ŞAHİN, N.H., N.ŞAHİN ve P.HEPPNER

- 1993 Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory In a Group of Turkish University Students
Cognitive Therapy and Research 17,3: 379-385

ŞAHİN, N.H. ve A.DURAK

- 1994 Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması,
Türk Psikoloji Dergisi 10,34:56-73

TABACHINCK, B.G. ve L.S.FİDELL

- 1996 Using Multivariate Statiscs 3 rd Edition
Herpers Collins College Publishers

TAYLAN, Sabahat

- 1990 “Heppner” in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi)
Ankara: Ankara Üniversitesi

TİRYAKİ, Mehriğül

- 1996 Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarını Etkileyen Bazı Etmenler” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi

TURGUT, F. ve Y.BAYKUL

- 1992 Ölçekleme Teknikleri
Ankara: ÖSYM Yayınları

TREVOR, E.Ö., M.Chandler ve Smith

- 1983 Self Reputation and External Reinforcement in Problem Solving
Strategies of Black Adolescent Journal of Clinical Psychology
139,1: 39-45

TÜRKÇAPAR, H. , Z.M.SUNGUR ve A.AKDEMİR

- 1995 Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Terapiler
Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 2,2:93-95

TÜRKÜM, Sibel

- 2000 “Stresle Başa çıkma Biçimi, İyimserlik, Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri
ile Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlar Arasındaki
İlişkiler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma.
V.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan
Bildiri.
Ankara: Gazi Üniversitesi

UÇMAN, Perrin

- 1990 “Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başa çıkma ve Psikolojik
Rahatsızlıklar
Türk Psikoloji Dergisi 7, 24: 58-75

ULUPINAR, Sevim

- 1997 “Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine
Etkileri”
(Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi

WAYNE, A.D. ve P.HEPPNER.

- 1991 Problem Solving Appraisal, Stress, Unhelpness and Suicidal
Fixtation
Journal of Counseling Psychology 38,1 : 51,56

WENTZEL, K.R.

- 1991 Relations Between Social Competence and Academic Achievement
in Early Adolescence Child Development 62-1078

YILDIRIM, İbrahim

- 1998 Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise
Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2,9: 33-38



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 karşılaştığınızda **gerçekten** ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

S O R U L A R D A N Ö R N E K L E R

1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşerim.
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.

EK-2

PÇE Maddelerinin Temel Bileşenler Tekniği İle Elde Edilen Faktör Yüklemeleri (3 faktör

sınırlandırılmalı)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	,098	,155	,613
2	,193	,021	,637
3	,148	,255	,619
4	,244	,186	,591
5	,562	-,035	,257
6	,499	,016	,421
7	,548	-,032	,432
8	,316	-,350	,252
10	,622	,128	,038
11	,121	,219	,175
12	,644	,137	,009
13	-,084	,464	,441
14	,231	,492	,389
15	,287	,496	,295
16	,451	,030	,127
17	-,118	,430	,420
18	,528	,293	,286
19	,563	,209	,158
20	,539	,194	,191
21	,199	,402	,196
23	,671	,153	,058
24	,690	,147	,085
25	,186	,598	,031
26	,349	,570	,0003
27	,634	,327	,086
28	,426	,289	,178
30	,274	,325	,314
31	,566	,242	,285
32	-,127	-,563	-,101
33	,625	,281	-,054
34	,448	,513	,224
35	,575	,151	,286

EK-3

PÇE Maddelerinin Temel Bileşenler Tekniği İle Elde Edilen Faktör Yüklemeleri (6 faktör

sınırlandırılmalı)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
1	,035205	,088473	,707276	,080845	,092230	,091406
2	,106792	,046787	,752445	-,023536	,147097	,002528
3	,126096	,060167	,619600	,279609	,133646	,134570
4	,129716	,205548	,602293	,128559	,224640	,036503
5	,547197	-,089223	,240227	,058356	,293019	-,008272
6	,355785	-,022792	,243961	,252411	,476245	-,065573
7	,359289	,125517	,245044	,168508	,521078	-,189736
8	,024911	,013475	,153838	-,178556	,463428	-,323996
10	,661193	,171017	,070186	-,012651	,184685	,050423
11	,489509	-,213931	,161677	,414572	-,220341	,144297
12	,528756	,022255	,130493	-,142422	,302417	,284532
13	-,052137	,194479	,102594	,763546	,140011	,053591
14	,074212	,274197	,250515	,408786	,314071	,272563
15	,164978	,435104	,286916	,194400	,201292	,264180
16	,127436	-,019608	,108238	-,079328	,501782	,182098
17	-,035296	,110129	,144228	,711576	,056778	,085332
18	,269810	,315578	,096603	,250497	,536836	,089711
19	,239291	,039823	,152291	,001460	,536405	,338869
20	,284971	,076662	,016840	,221547	,555414	,155044
21	,163440	,705024	,097699	,175610	,087201	-,077977
23	,664431	,245267	,067213	-,009035	,250483	,037835
24	,636316	,193827	,103857	-,022539	,305249	,087640
25	,071365	,038007	,134292	,187799	,127253	,716710
26	,160925	,269006	,127420	,023688	,209554	,611930
27	,525197	,372872	,093571	,026292	,312271	,181957
28	,126149	,395113	,085765	,067002	,456762	,133615
30	,262138	,232697	,416157	,071096	,067516	,221864
31	,262812	,141724	,152296	,182749	,586915	,199989
32	-,091174	-,626330	-,180943	-,066392	,036895	-,259778
33	,459611	,111239	-,003381	-,032682	,360154	,370017
34	,411312	,306955	,317093	,135337	,148232	,399720
35	,298847	,081867	,194929	,106880	,552289	,154749

TC YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMANTASYON ME...