

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE VE DENETİM ODAĞINA GÖRE
PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Aysel BİLGİN

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE VE DENETİM ODAĞINA GÖRE
PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARI**

Yüksek Lisans Tezi

Aysel BİLGİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Makbule SOYER

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Aysel BİLGİN tarafından hazırlanan **Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Değişim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları** başlıklı bu çalışma, 11.01.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Makbule SOYER _____

Üye: : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN _____

Üye: : Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ _____

ÖNSÖZ

Gittikçe karmaşıklaşan günlük yaşamda bireyin genel iyilik halini ve başarısını problem çözme yeteneği ve problem çözme yaklaşımlarının doğrudan etkilediği kabul edilmektedir. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileriyle ilgili algılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi suretiyle Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına bir katkı sağlamanın amaçlandığı bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ile bu konuda yapılan ilgili araştırmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi sunulmakta, dördüncü bölümde , elde edilen bulgular verilir yorumlanmaktadır. Araştırmanın son bölümünde ise, araştırmanın sonuçları tartışılmakta ve önerileri sunulmaktadır.

Öncelikle, bugüne değin keyifle görev yaptığım Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yetişmemde katkısı olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, karşılaştığım her sorunun çözümünde bana ışık tutan, değerli zamanını tez çalışmam için ayıran sayın hocam, danışmanım Yard. Doç. Dr. Makbule SOYER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma önerimi oluştururken ve daha sonraki veri çözümleme safhasında Kontrol Odağı Ölçeği ile ilgili her sorumu hemen yanıtlayan ve beni bu konuda yönlendiren Prof.Dr. İhsan DAĞ'a teşekkür ederim.

Konuyla ilgili istatistiki analizlerin yapılmasında ve gerekli düzeltmelerde, sabırla ve içtenlikle yardımcı olan ODTÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr.

Soner YILDIRIM' a, araştırma görevlileri İlker YAKIN'a, Evren SUMUER'e ve KHO Öğretim üyesi istatistik uzmanı Filiz ERSÖZ'e teşekkür ediyorum.

Yapmış oldukları yönlendirmelerle çalışmamın son halini almasında önemli katkılar sağlayan sayın Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ ve Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi tamamlayabilmem için beni her aşamada destekleyen, elinden gelen yardımı yapan mesai arkadaşlarıma, özellikle Melih YILDIZÇELİK, Göktaş ALTUNBAŞ ve Önder YAMAÇ'a, kaynaklarını benimle cömertçe paylaşan Günel BUDAK'a teşekkür ediyorum.

Anketlerin uygulanması sürecinde anlayış gösteren, benimle ders saatlerini paylaşan değerli öğretim üyelerine ve öğrencilere teşekkür ederim.

Teze başladığım günden bu yana hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen ve zorluklar karşısında beni cesaretlendiren sevgili eşime çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE VE DENETİM ODAĞINA GÖRE PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGILARI

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme becerileri algılarını incelemektir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş Ankara Üniversitesi'nden 340 (%61.7), Gazi Üniversitesi'nden 82 (%14.9), Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden 68 (%12.3) ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nden 61 (%11.1), 278 (%50.5) kız, 273 (%49.5) erkek olmak üzere toplam 551 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin toplanmasında, Heppner ve Petersen(1982) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan Problem Çözme Envanteri –A Formu, Dağ (2002) tarafından geliştirilmiş Kontrol odağı Ölçeği-KÖO ve bağımsız değişkenlere yönelik bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, PSAP Statistics 18 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem grupları için t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testi (post-hoc Scheffe testi) ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Tüm analizlerde anlamlılık .05 düzeyinde test edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sonucu; öğrencilerin problem çözme beceri algılarında cinsiyet ve yaş grupları ile öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin devam ettikleri bölüme göre problem çözme beceri algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Arkeoloji bölümünde okuyan öğrencilerin veterinerlik okuyan

öğrencilere göre, Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerin İktisat ve Veterinerlik Fakültesinde okuyan öğrencilere göre , sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Veterinerlik Fakültesinde okuyan öğrencilere göre ve Hukuk Fakültesinde okuyan öğrencilerin İktisat ve Veterinerlik Fakültesinde okuyan öğrencilere göre problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde daha yeterli düzeyde algıladığı bulunmuştur.

İç- dış denetim odağına göre öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Buna göre, içten denetimli öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı şekilde daha yeterli algıladığı görülmüştür.

Denetim odağı alt boyutları ile problem çözme beceri algısı puanları arasında, kadercilik dışındaki denetim odağı alt boyutlarının tümü ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Denetim odağı alt ölçeklerinden genel iç kontrol inancı, adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığının problem çözme beceri algısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme beceri algısı, iç-dış denetim odağı, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

PROBLEM- SOLVING SKILLS PERCEPTIONS OF THE UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO DIFFERENT VARIANTS AND LOCUS OF CONTROL

The purpose of this study is to examine the problem solving skills perceptions of the university students according to different variants and locus of control.

The research is in the relational survey model. The sampling of research consists of a total of 551 students chosen with the method of unproportional group sampling; 347(%63)of whom from Ankara University, 73 (%13.2) from Gazi University, 89 (%16.2) from Afyon Kocatepe University and 42 (%7.6) from TOBB Economy and Technology University. Of these participants, 278(%50.5) are females, 273 (%49.5) are males. The data of the research was collected in the fall semester of 2009-2010 academic year.

In collecting the data, the problem solving inventory, Form A, which was developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Sahin.Sahin and Heppner (1983), Control Locus Scale which was developed by Dağ(2002) and Personal Information Form created by the researcher herself to collect the data about independent variants.

The data obtained in the research was analyzied through the use of PSAAW Statistics 18 program. In analyzing the data, t-test, variance analysis with one factor (ANOVA), multi comparison test (post-hoc Scheffe test) and multi regression analysis were used for independent sampling groups. All analysis were tested at significance level .05.

After statistical interpretations of data, no significant distinguishing factor were found in evaluation of the problem solving skills perceptions of the students with respect to their gender and age versus their class. However, the significant difference was found in perception of problem solving skills among students who are from

different departments. The students from faculty of medicine and faculty of law perceive their problem solving skills as more effective than students' studying in faculty of economics and faculty of veterinary. In addition, the students in departments of elementary education and archeology perceive themselves more effective problem solvers than students in faculty of veterinary.

A distinguishing factor were found in evaluation of the mean problem solving skills perceptions of the students with respect to internal - external locus of control. The problem solving skills perceptions of the students with internal control are found to be meaningfully higher. It is found that there is a meaningful positive correlation between all sub domains of locus of control except fatalism and problem solving skills perception points. It is verified that, from the sub domains of internal control, the general internal control belief, the belief of an unjust world and the belief of the meaninglessness of the effort meaningfully effects the problem solving skills perception.

Keywords: problem solving skills perception, internal - external locus of control, university students.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	2
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar	4

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Problem Kavramı	7
2.1.1. Problem Çözme	11
2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşım Göre Problem Çözme:	15
2.1.1.2. Gestalt Psikoloji ve Problem Çözme:	15
2.1.1.3. Modern Bilişsel Psikolojiye Göre Problem Çözme:	16
2.1.2. Problem Çözme Süreci	17
2.1.3. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar	18
2.1.3.1. Genel Yaklaşım, Kurulum	20
2.1.3.2. Problemi Tanımlama	20
2.1.3.3. Seçeneklerin Üretilmesi	22

2.1.3.4. Karar Verme	23
2.1.3.5. Değerlendirme	23
2.1.4. Sosyal Problem Çözme Modeli	24
2.1.4.1. Genel Tanımlama/Yönelim:	24
2.1.4.2. Problem Çözme Tarzları:	24
2.1.4.2.1. Rasyonel Problem Çözme Tarzı	24
2.1.4.2.2. Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözme Tarzı	25
2.1.4.2.3. Kaçınan Problem Çözme Tarzı	25
2.1.5. Heppner ‘e göre problem çözme süreci	25
2.1.5.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven	26
2.1.5.2. Yaklaşma-Kaçınma Stili	26
2.1.5.3. Kişisel Kontrol	26
2.1.6. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler	27
2.1.6.1. Bireysel Etkenler	27
2.1.6.1.1. Zekâ	27
2.1.6.1.2. Bilgi ve Deneyim	27
2.1.6.1.3. Yaratıcılık	27
2.1.6.1.4. Eleştirel Düşünce	28
2.1.6.1.5. Bilişsel Süreç ve Stratejiler	25
2.1.6.1.6. Kişilik Özellikleri	29
2.1.6.1.7. GÜdülenme	30
2.1.6.2. Sosyal Etkenler	31
2.1.6.2.1 Sosyal Çevre	31
2.1.6.2.2 Kültür	31
2.1.7. Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi	31
2.1.7.1. Kuluçka (tasarlama) İçin Zaman Verme	32
2.1.7.2. Yargıyı Erteleme	32
2.1.7.3. Uygun Bir Hava Yaratma	32
2.1.7.4. Analiz Etme ve Özellikleri Listeleme	32
2.1.7.5. Önemli Bilişsel Yeterlikleri Öğretme	32
2.1.7.6. Öğrencilerin çok sayıda alıştırma yapmalarını bilgilendirici geri bildirim sağlama	33
2.1.8. Psikolojik Yardım Sürecinde Problem Çözme	33

2.1.9. Problem Çözme İle İlgili Değişkenler	34
2.1.10. Problem Çözme ile ilgili Yapılan Araştırmalar	36
2.1.10.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar	36
2.1.10.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	45
2.2. Denetim Odağı	63
2.2.1. Julian Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı	63
2.2.1.1. Davranış Potansiyeli	63
2.2.1.2. Beklenti	64
2.2.1.3. Pekiştirme Değeri	65
2.2.1.4. Psikolojik Durum	65
2.2.2. İç ve Dış Denetim Odağı	66
2.2.3. Denetim Odağının Oluşumu	68
2.2.4. Denetim Odağı ile İlgili Değişkenler	71
2.2.4.1. Denetim Odağı ve Bilişsel Etkinlikler	71
2.2.4.2. Denetim Odağı ve Kişilik	72
2.2.4.3. Denetim Odağı ve Genel Sağlık	73
2.2.4.4. Denetim Odağı ve Psikolojik Sağlık	74
2.2.4.5. Denetim Odağı ve Toplumsal Etkenler	75
2.2.5. Denetim Odağı Konusunda Yapılan Araştırmalar	75
2.2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	76
2.2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	76

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	87
3.2. Evren ve Örneklem	87
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	90
3.3.1. Problem Çözme Ölçeği (PÇE)	90
3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)	92
3.4. Verilerin Toplanması-Uygulama	95
3.5. Verilerin Çözümlemesi	95

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?	98
4.2. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Yaş Gruplarına Göre farklılaşmakta mıdır?	99
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Devam Ettikleri Sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?	100
4.4. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Farklılaşmakta Mıdır?	101
4.5. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İç Ve Dış Denetim Odağı İnançlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	103
4.6. Üniversite öğrencilerinin denetim odağı problem çözme becerisi algısının yordayıcısı mıdır?	105

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	108
5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu	108
5.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu	109
5.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu	111
5.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu	113
5.1.5. Üniversite Öğrencilerinin İç-Dış Denetim Odağı Değişkenine	

Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma ve yorumu	115
5.1.6. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Algısında Denetim Odağının Yordayıcılık Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumu	117
5.2. Öneriler	118
KAYNAKÇA	120
EKLER	152

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 .Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımı	88
Tablo 2. Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	88
Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 4. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 5. Problem Çözme Envanteri “Kontrol Odağı Ölçeği”nin Alt Ölçeklerinin İç Tutarlılığı	94
Tablo 6. Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları;	98
Tablo 7. Öğrencilerin yaş gruplarına göre n,x ve ss değerleri	99
Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 9. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	100
Tablo 10. Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre n, x, ss Değerleri	101
Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi	102
Tablo 12. Problem Çözme Algısı Puanlarının Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüm Değişkenine Göre Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	103
Tablo 13. Öğrencilerin İç ve Dış Denetim Odağı İnançlarına Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	104
Tablo 14. Problem Çözme Beceri Algısı ile Denetim Odağı Ölçeği’nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	105
Tablo 15. Denetim Odağı Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerisini Yordayıp Yordamadığını Belirlemek Üzere Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	106

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Çağdaş yaşam bireyin yaşamında hızlı değişimler yaratmaktadır. Bu değişimlere uyum gösterebilmek için bireyin problemlerinin üstesinden gelebilmesi önemlidir. Hızla değişen dünyada bireyin denetim odağı, problemlerinin yaklaşım biçimini de belirleyecektir. Problemlerini çözebilen bireylerin sağlıklı ve üretken olabilecekleri kabul edilmektedir. Problem çözme becerisi insanlık için de yaşamsal bir önem taşımaktadır.İlerleme ancak karşılaşılan problemlerin aşılabilmesiyle gerçekleşebilmektedir.

Genel olarak eğitimde planlı öğrenim etkinlikleri yolu ile öğrencilerin zihinsel, bedensel, ruhsal olarak geliştirilmesi, değişen çevreye uyumlarının sağlanması ve sonuçta yetişkin yaşamın gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donatılması hedeflenmektedir. Hızla değişen ve karmaşık hale gelen topluma uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi sürecinde geçmişin ve bugünün problemleri için bulunmuş çözümlerin aktarılması yanında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Kuzgun, 1995, s.1).

Yetiştirilen insan gücünün demokrasiyi benimsemiş ve onu yeniden üretebilen bireyler olması bu kişilerin kendi kaderlerinin belirleyicileri olarak kendilerini görmeleri ile mümkündür. İçten denetimle bağlantılı olan bu özellik bireyin eğitim sürecinde geliştirilebilir. Aynı biçimde problem çözme etkinliğinin de eğitim düzeyi ile artması beklenmektedir. Denetim odağı ve problem çözme konuları psikoloji biliminin ilgi alanına son elli yılda girmiş gibi görünmekle birlikte filozof ve eğitimciler bu konulara her zaman ilgi göstermiştir. Araştırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözme davranışları davranışsal, bilişsel ve duygusal başa çıkma stratejilerini içermektedir. Etkili problem çözme davranışları etkili bilişsel düzenleme ile ve problem çözme sürecinde geri bildirim sağlayan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilmektedir (Ağır, 2007). Bu sürecin tüm aşamaları bireyin problemi

algılayışı, yaklaşım biçimi, yöntemleri, eğitim ile değişebilmektedir. Denetim odağı, bireyin, günlük yaşamında yaşadığı problemleri algılaması ve yaklaşım biçimini doğrudan etkilemesi beklenen bir değişkendir. Yaşananların bireyin kendi edimlerinden ya da kendi dışındaki güçlerden; şans, talih, kader, gibi-kaynaklandığına ilişkin inancının göstereceği tepkileri etkilediği kabul edilmektedir. Üniversite eğitimi, bireyde bilimsel düşünceye dayalı, problem çözme becerisini geliştirmelidir. Bunun sonucunda denetim odağı inancının ve problem çözme becerisi algısının değişmesi beklenir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme becerilerini incelemektir.

Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algısı yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algısı devam ettiği sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algısı öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algısı iç-dış denetim odağına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin denetim odağı, problem çözme becerisi algısının yordayıcısı mıdır?

1.3 Önem

Hızla değişen ve gelişen toplumda geleceğe hazırlanan üniversite öğrencisi gençlerin sağlıklı olmaları ve üretken biçimde yaşama katılımlarında karşılaştıkları problemleri değerlendirme ve çözme becerileri belirleyicidir. Problem çözme becerilerinin değişik psikolojik problemlerin önceden belirlenmesi ve psikolojik yardım sürecinin etkinliğinin kestirilmesinde önemli olduğu bildirilmektedir (Heppner, Witty ve Dixon. 2004; Suzuki ve Ahluwalia, 2004).

Problem çözme becerisi karşılaşılan yaşam olayları karşısında bireyin takındığı tutumları ifade etmektedir. Problem çözme becerisi deneyimlerle ve zaman içerisinde kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde bir çok faktör etkili olmaktadır. Psikolojide “denetim” kavramı çerçevesinde ortaya atılmış ve araştırmalara konu olmuş pek çok terimin bulunduğu söylenebilir. Örneğin; kontrol algısı, öz yeterlilik/öz yetkinlik, öğrenilmiş güçlülük/güçsüzlük, nedensel yükleme, öz denetim gibi. Ancak bunların tümünün aynı denetim olgusunun “birey-olay-sonuç” üçlüsü arasındaki ilişkilerin farklı birer yansıması ya da kısmen farklı yorumlaması oldukları düşünülmektedir. Bununla birlikte, günümüzde denetim kavramının, davranışın bilişsel nedenlerinin araştırılmasında önde gelen kavramlardan biri olması çok büyük bir öneme sahip olduğu ve denetimle ilgili kavramların bireye ilişkin çok çeşitli sonuçları yordamada değerli olduğu düşünülmektedir (Dağ, 2002; Yeşilyaprak, 2004).

Bireyin bilişsel süreçleri ile denetim odağı biçimleri, etkili problem çözebilmelerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bir başka ifade ile bireyin var olan problemi rasyonel olarak değerlendirip değerlendirmede aldığı referans çerçevesi, karşılaştığı problemleri ve bu problemleri çözme becerilerini etkilemektedir. Dolayısıyla bireylerin olay ve olguları bilişsel değerlendirme biçimleri denetim odağından etkilenmekte ve problem çözme davranışları da bu süreçlerden etkilenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın, üniversite öğrencilerinin denetim odağının problem çözme becerilerini ne ölçüde yordayabileceğine ışık tutarak bu alanda yapılacak çalışmalara yeni bir boyut kazandıracağı, üniversite eğitim sürecinin denetim odağı ve problem çözme becerilerinde fark yaratıp yaratmadığı sorusunun yanıtının konuyla ilgili uzmanlara üniversiteli gençlerin gelişimi için uygun stratejilerin geliştirilmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Bu çalışmada kullanılacak ölçme araçlarının ölçtükleri özellikler açısından geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çalışmada kullanılan ölçekleri içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma sonuçları uygulama yapılan örneklem grubuyla sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları; Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ile sınırlıdır.
3. Kullanılan ölçekler bireyin kendini değerlendirmesine (self report) dayalı olduğundan katılımcıların içtenlik, dürüstlük ve farkındalık düzeyleri önemli bir sınırlılıktır.

1.6. Tanımlar

Üniversite öğrencisi: Yüksek öğrenim kurumunda belli bir puan türüyle, öğrenime hak kazanmış kişi.

Denetim (Kontrol) Odağı (Locus of Control): Bireyin davranışlarından sonraki pekiştireci kontrol eden gücün kaynaklandığı yerdir (Rotter, 1954, s.112). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde kontrol odağı "kişinin, iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak ya da şans, kader, talih ve güçlü diğerleri gibi kendi dışındaki güçlerin etkisinin sonucu olarak algılaması eğilimidir." şeklinde tanımlanmaktadır (Dönmez, 1985a). Alan yazında bu kavramın karşılığı olarak denetim odağı ya da kontrol odağı aynı anlamda kullanılmaktadır.

İç Denetim Odağı (Internal Locus of Control): Olay ve durumları kendi davranışına ya da göreceli olarak kalıcı özelliklerine bağlı olarak algılayan kişinin sahip olduğu denetim odağı inancı iç denetim odağı olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1954,s.112).

Dış Denetim Odağı (External Locus of Control): Bir pekiştirmenin birey tarafından onun bazı davranışlarını izleyen fakat başlangıçta onun davranışına bağlı olmadan varolduğuna inanması, yaşananların şans, kader ve kısmet gibi bireyin kendi dışındaki güçlerin sonuçları olarak benimsenmesi, kişinin bu durumu, kendini çevreleyen büyük ve karmaşık güçler nedeniyle de tahmin edilemez olarak algılamasıdır (Rotter, 1954, s.113).

Problem:

1. Problem, teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru.
2. Problem; araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi bir sonuca bağlanması gereken durum (TDK, Türkçe Sözlük, 1983).

3. Problem; Çözümü yaratıcı düşünmeyi, muhakemeyi gerektiren önemli ve güç durum ya da bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan, 1995, s.148).

Problem çözme:

Problemlerle karşılaşıldığında daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek, yeni karşılaşılan duruma çözüm getirilmesi sürecidir (Demirel, s.78). Yeni olay ya da durumlar karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve güdülen amaca göre belli bir sonuç elde etme işidir. Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Bingham,1998, s.23).

Problem çözme yöntemi: Karşılaşılan problemleri çözmede, buluş yoluyla ya da bilimsel yöntemi kullanarak izlenen yoldur (Demirel, 1994, s.78).

Problem çözme algısı: Heppner'e (1988) göre problem çözme algısı, bireyin problem çözme yeteneği ve problem çözme tarzı ile ilgili değerlendirmelerini ve farkındalığını yansıtır. Bireyin, diğerlerinin yardımı ve desteği olmaksızın kendi hedef ve ilgilerine göre karar verirken kullandığı problem çözme yaklaşımı ile ilgili öz değerlendirmesidir.

KISALTMALAR

PÇE: Problem Çözme Envanteri

KOÖ: Kontrol Odağı Ölçeği

LOC Locus of Control

DO,KO Denetim (Kontrol) Odağı:

RİDKOÖ: Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği

BDE : Beck Depresyon Envanteri:

STAI-T Sürekli Kaygı Ölçeği

SAT : Scholastic Aptittude Test

MMPI Çok Yönlü Kişilik Envanteri

KSE: Kısa Semptom Envanteri

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

DYDYPÇ: Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme

YK :Yaklaşma- Kaçınma

KK: Kişisel Kontrol

ADDT Akılcı Duygusal Davranış Terapisi

DTCF:Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi

TOBB ETÜ:Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

2.1. Problem Kavramı

Problem kavramı çok geniş kapsamlı ve sınırlarını çizilmesi son derece güç bir kavram olarak görülmektedir. Birçok kişi için “problem” ilk olarak “matematik problemlerini” çağrıştırmaktadır. Birçok eğitimci değişik noktalardan hareketle problem kavramını farklı şekillerde tanımlamaktadır. Bununla birlikte bireyin bir amaca ulaşmak istemesi, engellerle karşılaşılması gibi özelliklerde birleşmektedirler. Bir başka ifade ile, bireyin amacına ulaşmasını engelleyen ve onda rahatsızlık yaratan her şey problemdir. Problem, bireyin istediği hedefe ulaşmak amacıyla yönlendirdiği mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel olarak tanımlanabilmektedir (Bingham,1998, s.19). Bireyin birden fazla olası çözüm yollarının bulunduğu ortamda, bir seçim durumunda kalmasıdır. Dolayısıyla problem bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak da değerlendirilebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Ya da engellenme, amaç çatışmalarında olduğu gibi, hedeflerin çatışması şeklinde ortaya çıkabilir. Bu tür durumda ise problem, çatışmayı çözümleyebilmektir (Morgan, 1995, s.149). Adair’e (2000, s.33) göre problem, sizin önünüze atılmış veya sizi engelleyen bir şeydir. Aslında problem bir tür çözüm ya da çözümün problem biçiminde gizlenmiş şeklidir.

Giderilmek istenen her güçlük problemdir. Güçlüğün giderilmesinin istenmesi için, bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız etmesi, sezilmesi gerekmektedir; bu durumda problem bireye rahatsızlık veren her durum olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2005, s.54).

Problem denilince genelde bir şeylerin aksaması ve rahatsızlık yaratması anlaşılır. Ancak, rahatsızlık duymama ve aksaklığı görememe daha ciddi bir sorun olarak algılanmaktadır. Karşılaşılan problemleri çözememe veya farkında olmama,

sorunlarla birlikte yaşama ve onu kanıksamayı beraberinde getirir. Sorunun ne olduğunu belirlemek, bazen onu çözmekten daha zordur. Problem çözme olgusuna - problemin tanımlanması, nedenlerinin bulunması, çözümün üretilmesi ve uygulanması, sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme basamakları gibi belli temel adımlardan oluşan bir süreç olarak bakıldığında problem çözme bir öğrenme yöntemidir (Yıldırım, 2004, s.99- 101).

Problem, bireyin amaçlara ulaşmasını sağlayan yolların açık olmaması ya da bu yolların öğrenilmemiş olmasından kaynaklanan bir durum olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkan problem çözme ile ilgili araştırmalar etkili ve amaca ulaştıran davranışların nasıl edinileceğine odaklanır. Bu noktada öğrenmenin ve geçmiş yaşantıların problem çözmede önemli rolü olduğu kabul edilmektedir. Deneme yanılma, kavrama, problemin kurgusu ve geçmiş deneyimlerin aktarımı problem çözmenin temel bileşenleri olan algı ve öğrenmeyi etkilemektedir (Dominowski ve Bourne,1994 s.23).

Problemler genellikle bireysel ve öznedir. Bir durumun problem niteliği kazanabilmesi için, her şeyden önce bireyin kendisi için durumun problem olarak algılanması gerekmektedir. Eğer birey karşılaştığı bir engellenmeyi, bir çatışmayı problem olarak algılamıyorsa, bu durum onu rahatsız etmeyecek ve bu yüzden de çözüm bulma çabası doğal olarak ortaya çıkmayacaktır. Bir birey için problem olan bir durum, başka bir birey için problem olmayabilir. Gelişimin temel ilkelerinden biri olan kalıtsal ve çevresel farklılıklara bağlı olarak her bireyin farklı olduğu dikkate alındığında, aynı gibi görülse de her birey için problem olarak görülen şey farklı olmaktadır.

Bireylerin farkına varmadıkları problemler de bulunmaktadır. Bir problem, çözüm için basit bir tepki gerektirirken, bir diğeri geniş bir problem çözme sürecini gerektirebilmektedir. Karmaşık problemler psikolojik gelişmelere olanak sağlayacağı gibi, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır. Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler vardır. Bu farklı türleri birbirleri içine girip büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebilirler. Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler mantık yoluyla çözülür, bazıları duygusal olgunluk

gerektirir. Bazı problemler olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Bazı problemlerin ise doğru olan tek bir cevabı vardır. Problem çözümleri arasındaki ortak yan amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1998, s.219). Getzels'e (1982) göre üç çeşit problem vardır. Bunlar; hâlihazırda var olanlar, keşfedilenler ve yaratılanlardır. Hâlihazırda var olan problem doğrudan çözücüye verilir. Bundan dolayı problemi tanımlama veya problemi bulma gibi problemlerle uğraşmaya gerek olmaz. Keşfedilen bir problemin varlığı söz konusudur, fakat bunun tanımlanması gerekmektedir. Bundan dolayı çözücünün yapbozun parçalarını bir araya getirmesi ve problemin aslında ne olduğunu bulması gerekmektedir. Yaratılan problemler ise çözücünün henüz ortada bulunmayan fakat bunu araştırarak ortaya çıkarması gereken problem çeşididir. Bundan dolayı bu konudaki tartışma konularından biri bu tip problemlerde belirli bir algoritmanın uygulanamaması ve yaratıcı çözümler ortaya çıkarmak gereksinimidir. Getzels ve Csikszentmihalyi(1976), problemi bulma konusuna daha fazla zaman harcayan sanatçıların biraz daha yaratıcı bir sanat ürünü ürettiklerinde problemi bulma aşamalarının azaldığını gözlemlemişlerdir. Sebepleri ve sonuçları açıkça ortada olan problemlerde problem tanımlama problem çözmenin temelidir. Problemin tasvir edilmesi, yapılma tarzına ve mantıksal olarak organize edilip ortaya konma şekline bağlıdır. Mantıksal tanımlamalar dört bölümden meydana gelir (Pretz, Naples ve Sternberg, 2003, s.3);

1. Problemin başlangıç durumunun tanımlanması,
2. Problemin sonuç aşamasının tanımlanması,
3. Yapılabilen aşamaların tanımlanması,
4. Engellerin tanımlanması.

Mantıksal bir açıklama, problem çözücünün bilgilerini akılda tutarak tüme varım yapmasına yardımcı olur. Sonuca giden yolda hangi yöntemlerin çözüme gidişi zorlaştırdığına hangi yöntemlerin kolaylaştırdığını bilmek önemlidir (Ellis ve Siegler, 1994; Kotovsky, Hayes ve Simon, 1985; Newell ve Simon, 1972. Akt.:Pretz ve ark, 2003, s.4). Bir problem görsel veya sözlü yollarla tanımlanabilir. Örneğin bir yolu bulmakla ilgili olan problem; haritaya bakarak onun gösterdiği yollarla daha rahat çözülebilir. Harita okuma konusunda yeterli olmayan biri yolu bilen birine yolu tarif ettirebilir veya yol tarifini yazdırabilir (Pretz ve ark, 2003, s.5).

Pretz, Naples ve Sternberg'e (2003) göre iki çeşit problem vardır. Birincisi “kolay tanımlanabilen problem”, ikicisi ise “zor tanımlanabilen problem” olarak varsayılır. Kolay tanımlanabilen problemlerin; amacı, çözüm yolu ve çözüm yolunda karşına çıkabilecek engeller hakkında açık ve anlaşılır bilgiler mevcuttur. Zor tanımlanabilen problemlerin karakteristik özelliği çözüm yolunun açık ve anlaşılır olmamasıdır. Çoğu problemin genellikle kolay bir çözümü yoktur; problemin içeriğinin belirlenmesi ve tanımlanması çok güçtür. İyi tanımlanmış bir problemin çözümüne giden yol oldukça açık iken, eksik tanımlanmış bir problemin çözümü, açıkça görülen bir strateji ile elde edilemez. İyi tanımlanmış problemler çoğunlukla kolayca tanınır, tanımlanır ve temsil edilir. Fakat iyi tanımlanmış bir problemde de belli bir dereceye kadar var olan bir problemin önce keşfedilmesi gerekir. Örneğin, bir bilim adamı, bir problem hakkında literatürdeki boşluğu tanımlamaya çalışabilir; fakat aslında o boşluğu doldurma süreci, önce problemin kendisinin tespit edilmesi ile başlar. Keşfedilen problemin çözümü, o konudaki diğer problemlerin çözümü ile aynı yolla yapılabilir. Deneysel ya da betimsel yöntemler gibi. Örneğin, erkek katılımcılarla yürütülen bir araştırmada araştırmacı, bu araştırmanın kadınların üzerindeki geçerliliğini sorguladığında, yeni problem keşfedilmiş olur. Bu yeni problemde çözüm yolu iyi tanımlanmış ve aynı yöntemle fakat bu kez kadın katılımcılar kullanılarak araştırma sürdürülür. İyi tanımlanmış bir problemin çözümü oldukça açık olabilirken, eksik tanımlanmış bir problemin çözüm stratejisi problem çözücü tarafından ortaya konulmalıdır. Bir problem çözme stratejisi geliştirmek için öncelikle amaçları ortaya koymak gerekir. Örneğin, eğer yaratıcılıkla ilgili bir test geliştirme görevi söz konusu ise, amacın (a) lisans düzeyindeki psikoloji öğrencilerinin yaratıcılığını tahmin etmek veya (b) tüm yaşlardan ve tüm eğitsel ve kültürel düzeydekilerin yaratıcılığını ölçmek mi olduğuna karar vermek gerekir.

Çözüm yolu oluşturulurken öncelikle amaç saptanmalıdır.

Problem içeren bir durumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

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

5. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak yönelik girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2001, s.5).

2.1. 1. Problem Çözme

Toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi sosyal ve ekonomik krizler sonucunda birey, gittikçe artan problemleri durumlarla karşılaştırmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bireyin yaşama uyumu açısından problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur. Problem çözme konusundaki çalışmalarda, laboratuvar ortamında yaratılan durumlar, sınıfta öğrencilere verilen problemler ile günlük yaşam problemlerini içeren değişik problem türlerinin ele alındığı görülmektedir. Problem çözme, alan yazında danışma psikolojisi, pozitif psikoloji ve bireyin yaşamında fark yaratan önemli amaçlarla ilgili geniş bir alanda incelenmektedir. Örneğin, Lopez ve Janowski (2004), problem çözmeyle özellikle bireyin güçlendirilmesi ve normal bireylere yaşamlarını daha iyi yönetme konusunda yardım çerçevesinde ele almaktadır. Problem çözme, aslında günlük yaşam problemlerinden, en kritik travmatik yaşam olaylarına dek geniş bir alanda baş etme de etkili bir güçtür. O'Neil da Lopez ve Janowski gibi problem çözmeyle geniş bir anlamda kavramlaştırır ve bireylerin yaşamında değişiklik yaratmada önemli derecede etkili olduğunu belirtir (Heppner, Witty, Dixon, 2004).

Bingham'a (1998) göre problem çözme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenmek sürecidir. Bu süreç, koşullara uyarak ya da engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yollarını arar. Problem çözme öğrenilmesi, elde edilmesi gereken bir yetenektir. Yaratıcı düşünce, zekâ, duygu, irade ve eylemi kendinde birleştirir. Problem çözme sırasında zihin, muhakeme, mukayese ve değerlendirmeler yapmaktadır. Problem çözme yeteneği; doğuştan getirilen bedensel ve zihinsel güçlere, öğrenme ve öğretim ilkelerine, öğretim yöntemlerine, iyi hazırlanmış öğretim programlarına, yeteri kadar araç ve gerece, ölçme ve değerlendirme tekniklerine, çağdaş eğitim ve öğretim anlayışına göre sistematik bir çalışma ile kazanılmaktadır. Problem çözme, bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusuyla orantılıdır. Bireyin problem çözümünde başarılı olamaması durumunda bile, problem çözme çabaları hem çaba gösterenin daha sonraki çalışmaları için, hem de daha sonra

aynı problem üzerinde çalışacaklar için yol gösterici olabilmektedir. Bu nedenle okul, öğrencide bu yeteneği geliştirmeyi, sistematik bir çalışma ile sağlamaya çalışmalıdır. Böylece eğitim sürecini tamamlayan gençler yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha etkili çözecekler, topluma daha üretken bireyler olarak katılacaklardır (Bingham, 1998, s.23-24).

Piaget, problem çözme öğrenme kavramı ile birleştirir. Öğrenmeyi de yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eden zihinsel gelişim kuramına dayalı olarak açıklamıştır. Zihinsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak ise çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyarak, bu süreci doğumdan başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dört dönemde değerlendirmiştir. O'na göre dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmekte ve her bir dönem kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini de içermektedir. Bu dönemlerden Soyut İşlemler Dönemi 11 yaş ve sonrası dönem olup, bu dönemde bireyde ayırt etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hayal kurma, soyut kavramları algılayabilme gibi beceriler gelişir. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapılabilir. Birey kendi düşünce süreçlerinin farkındadır, kendi düşüncelerini eleştirir, diğer bilinen gerçekleri ölçüt alarak kendi yargılarının doğruluğunu sorgulayabilir. Son dönem olan bu dönemden sonra bilişsel yapıda niceliksel bir gelişme ortaya çıkmaz. Ancak geliştirilen yaşantılara bağlı olarak niteliksel gelişmeler her zaman mümkündür (Özmen, 2004).

Gagne'ye göre de problem çözme öğrenme süreciyle ilgilidir. Öğrenme birbiriyle ilişkili sekiz kategoriden oluşan bir süreçtir. Bu süreçte en basit öğrenme olan işaretle öğrenme hiyerarşinin en başında, en karmaşık öğrenme çeşidi olan problem çözme ise hiyerarşinin en sonunda yer alır.

Bu sekiz kategori şunlardır:

1. İşaretle öğrenme,
2. Uyarım-tepki ile öğrenme,
3. Zincirleme öğrenme,
4. Sözel öğrenme,
5. Ayırt ederek öğrenme,
6. Kavram öğrenme,

7. Kural (ilke) öğrenme,

8. Problem çözme.

Gagne'ye göre okul öğrenmelerinde en çok kullanılan öğrenme türleri ayırt ederek öğrenme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözmedir. Eğitimin en önemli amacı ise öğrencilerde problem çözme davranışlarını geliştirmektir (Özmen, 2004).

Problem çözme, verilen bir durumu amaçlı bir duruma dönüştürmeye yönelik bilimsel bir süreçtir. Problem çözme, istenilen amaca varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışların türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır (Demirel, 1994, s.39).

Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993, s.135).

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tümüyle mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise tamamen yeni bir bakış açısı gerektirir. Problem çözümlerinin ortak yanı amaca ulaşmayı engelleyen durumların ortadan kaldırılmasıdır (Cüceloğlu, 1998, s.219).

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmede kullanılan başa çıkma stratejilerinde problemlili durumun yeniden yapılanması sürecinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bir başka ifade ile bireyin içinde bulunduğu durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışması ve bunun için de başa çıkma stratejilerinden yararlanması gerekmektedir.

Heppner'e (1978) göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Dolayısıyla problem çözme süreci, öncelikle bilişsel işlemlerin sırayla bir hedefe yönltilmesidir.

Bu bilişsel süreçte birey;

1. Problem olarak algılanan durumu yeniden yapılandırmak. Problemi anlayabilmek ve çözebilmek, içinde bulunulan durumu algısal olarak yeniden düzenlemeye çalışacak,

2. Bilişsel rasyonalizasyon; problemin çözülememesi durumunda problemin güçlüğüne ilişkin mantıklı açıklamalar bularak durumun getirdiği olumsuz duygu durumdan uzaklaşmak isteği duyacaktır.

Heppner'in problem çözme kavramı kuramsal açıdan Bandura'nın öz-yeterlik modeline dayanır. Bandura'nın öz-yeterlik (self-efficacy) modeli ise insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerisini etkilediğini belirtmektedir. Bandura, bireylerin problem çözme becerilerini; algılarının, gösterecekleri çabanın ve kararlılıklarının etkilediğini kabul etmektedir (Heppner, 1988).

Bandura'nın sözünü ettiği öz-yeterlik, bireyin bir görev ya da davranışı başarıyla yerine getirme yeteneğine olan inancını gösterir. Kendine yeterlik algısının, bireyin davranış seçimini ve bir engelle karşılaştığında eyleme geçme yönünde ne ölçüde kararlı olacağı ve ne kadar çaba gösterebileceği gibi etkinliklerini etkilediği düşünülmektedir (Akt. Taylan, 1990).

Bandura'ya göre bireylerin yeterlik algıları, hem davranışın başlayışını hem de başa çıkma sürecini etkiler. Bireylerin kendi yeterliklerine olan inançlarının gücü, belirli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bireyin başlangıç düzeyinde bireysel yeteneklerini algılamaları, davranışsal seçimlerini de etkilemektedir (Akt. Taylan, 1990).

Bandura (1977), bireylerin problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini oysa problem durumlarında bundan daha çok etkilenip genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Akt. Taylan, 1990).

Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözmeyi karmaşık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlar.

Problem çözme, bir hedefe ulaşırken araya giren engellerin yarattığı çatışmanın ortadan kaldırılması, zorlukların çözümünü bulma sürecidir. Bu doğrultuda, problem çözme karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak ya da yaklaşma- kaçınma çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çeliştiği durumda bu çatışmayı çözmektir (Morgan, 1995, s.149).

2.1.1.1. Davranışçı Yaklaşım Göre Problem Çözme:

Davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden Thorndike'ye göre psikoloji sadece gözlenebilen davranışlarla uğraşmalıdır; yani zihinsel ya da bilinç deneyimleri psikolojinin araştırma alanına girmemelidir ve davranışlar, uyaran-tepki zinciri şeklinde ele alınmalıdır. Davranışçı yaklaşım sadece problem çözme davranışına yönelik deneyler gerçekleştirmemiştir. Bu yüzden, davranışçı yaklaşımın problem çözme davranışına yaklaşımını anlamak açısından bazı deneyleri incelemek gereklidir. Bunlardan biri olan Thorndike'nin gerçekleştirmiş olduğu deneydir, bu deneyde aç bir kedi kapısında birden fazla açma mandalı olan bir kafese, bir miktarda yiyecek de kafesin dışına konulmuştur. Kedi, ilk olarak yiyeceğe doğru rastlantısal girişimlerde bulunmuştur. Bu rastlantısal girişimler azalarak kapıdaki mandalları açmaya kadar devam etmiştir. Görüldüğü gibi yiyecek (uyaran) problem kedinin çabaları (tepki) , yiyeceğe ulaşmak problem çözümü olmaktadır (Schultz , 2001, s.290-292).

Thorndike'ye benzer olarak Watson'a göre insan davranışları uyaran tepki zinciri içerisinde ele alınmalıdır. Watson, daha karışık tepkilere hareket (act) adını vermiştir ve şu şekilde gruplandırmıştır: İçsel hareketler gözlenemez olduğu için bunları psikolojinin dışında tutulması gerektiğini ileri sürmüştür (Schultz, 2001, s.317).

Watson'un yaklaşımı şu şekilde yorumlanabilir: kişinin problemi ve problem çözme becerilerini geçmiş yaşantılarına göre nasıl değerlendirdiği, problemi nasıl tanımladığı, alternatif çözüm yollarını nasıl oluşturduğu, nasıl karar verdiği gözlenemediği için psikolojinin dışında tutulmalıdır. Buna karşın kişinin problem çözümünü uygulamaya koyması gözlenebilir bir davranış olduğu için psikolojinin kapsamına alınmalıdır.

2.1.1.2. Gestalt Psikoloji ve Problem Çözme: Problem çözme ile ilgilenen ilk araştırmacılar gestalt psikologlarıdır. Gestaltçılara göre problemler özellikle algısal problemler, algılama ve benlik arasındaki bazı etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan gerilim ya da stres sırasında olur. Bir problem hakkında düşünüldüğünde ya da farklı açılardan ele alındığında “çözüm” bir anlık bir iç görüyle kavrayışla bulunabilir. İlk gestalt psikologları (Wertheimer, Koffka, Kohler) problem çözme

faaliyetlerinde algısal yeniden organizasyon görüşünü, bazen denek olarak maymunları kullanarak gösterdiler. Bu deneysel çalışmalardan, Duncker'in (1945) ortaya koyduğu işlevsel değişmezlik kavramı doğdu. Problem çözme araştırmaları üzerinde önemli bir etkisi bulunan bu kavrama göre, algıladığımız şeyleri hep bilindik kullanımları içinde ele almaya karşı bir eğilimimiz vardır ve bu eğilim yüzünden bilindik şeyleri alışık olmadığımız şekillerde kullanmakta çoğu kez zorlanırız. Bu yüzden bir şeyin farklı bir işlev göstermesinin gerektiği problem çözme görevlerinde kişinin oluşturduğu bu “set”le başa çıkmasını gerektirir. Setin orijinal tanımı düşünme ve algılamalardan önce gelen, her türlü bilişsel faaliyeti hazırlayan fikri içerir.

Gestalt psikologlarının çalışmaları, bir problem çözme görevinin doğası ve bunun kişinin problem çözme yeteneği üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Solso ve Maclin s.544-545).

2.1.1.3. Modern Bilişsel Psikolojiye Göre Problem Çözme

Modern bilişsel psikologlar problem çözmenin içsel temsilini içeren bilişsel süreçlere odaklandılar. Problemin temsil edilme şeklinin çözüm bulma becerisini arttırmada ki önemini vurgularlar. Genelde problem çözme bir bulmacanın küçük parçalarının aşamalı bir şekilde keşfi yoluyla gerçekleştirilir. Bu yöntemde büyük bir problemin küçük bir parçası için bulunan bir çözüm, son çözüme götüren bir araç görevi yapar. Bu yüzden araç- sonuç analizi olarak ta adlandırılır. Diğer birçok görevde olduğu gibi problem çözme görevinde, içsel temsil oldukça özeldir. Gerçek dünyadaki biçimlerin zihinsel kopyalarının kişinin içsel temsiliyle mükemmel bir şekilde uyuşmasını gerektirmez. Bir problemi çözmek bellekte depolanmış öznel temsillere oldukça bağlıdır ve içsel temsillerin oluşumu aktif bir süreçtir. Bu açıdan bakıldığında satranç türü oyunlarda planlama hem aşağıdan yukarıya hemde yukarıdan aşağıya analiz süreçlerini içerir. Yukarıdan aşağıya analizde analiz bir hipotezle başlar ve dış dünyadaki uygun uyaranlar aranarak kanıtlanmaya çalışılır. Aşağıdan yukarıya analizde ise uyaranlar incelenir ve daha sonra yapısal bileşenlerle eşleştirilir. Örneğin “bu parça problemlerde nasıl bir rol oynuyor gibi ” (Solso ve Maclin, s. 552-553).

2.1.2. Problem Çözme Süreci

Yapılan araştırmalar ile problem çözme sürecine ilişkin birçok kavram ortaya konulmuştur. Bu kavramlar değişik öğrenme yaklaşımlarından geleneksel Gestaltçı yaklaşımlara ve son olarak da bilgisayar simülasyonu ve matematiksel modellere ilişkin yaklaşımlara dek çeşitli özellikler içermektedir. Problem çözme, çoğunlukla matematik etkinlikler içinde sık rastlanan, hemen hemen her konuda yer alan bir süreçtir. Bununla birlikte kavram yalnızca matematik alanına özgü bir kavram değildir. Hayatta karşılaşılabilecek her türden güçlük, çözüm bekleyen her şey bir problem ve her problem de bir problem çözme sürecini içermektedir (Fidan, 1996, s.195).

Problem çözme sürecinde tipik belli adımlar izlenmektedir. Bazen bu süreç birkaç dakikada tamamlanabilirken, bazı durumlarda günler, haftalar hatta aylar sürebilir.

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranışlar, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Büyük düşünürlerin problem çözme yaklaşımları incelenerek, bu sürecin genel olarak şu dört aşamayı izleme eğiliminde olduğu görülmüştür: (1) hazırlık (preperation), (2) kuluçka (incubation), (3) kavrayış ya da aydınlatma (insight, illumination), (4) değerlendirme ve düzeltme (evaluation and revision). Birinci aşamada, problemin gerçekten nasıl olduğu ortaya konur, ilişkili görünen, gerekli olan bilgi ve malzeme toplanır. Bu hazırlık aşamasıdır. Sonrasında problem çözmeye çalışılır. Ancak üzerinde uzun süre çalışılmasına rağmen problem çözülemeyebilir, bir süre çözüm aramaktan vazgeçilir ki bu noktada kuluçka aşamasına gelinmiş olur. Bu aşamada önceden çözümü engelleyen düşünceler yok olur. Yeni öğrenmeler gerçekleşir. Bu aşamada bilinçdışı süreçler de iş başındadır. Üçüncü aşamada, düşünürde bir kavrayış gözlenir, ani ve tümüyle yeni bir fikir doğar. Bu fikir problemin çözümünü sağlar. Bundan sonraki değerlendirme aşamasında, bulunan çözümün işe yararlığı değerlendirilir ve gerektiğinde yeniden başa dönülür. Yapılacak değişikliklerle problemin istenen çözümü gerçekleşir (Morgan, 1995, s.150-151).

2.1.3. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar

Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Dewey'in rasyonel problem çözme yaklaşımı her türlü problemin çözümüne uygulanabilen bir yaklaşımdır. Yaşamın her alanında ortaya çıkan sorunlar için kullanılabilen yaklaşım şu aşamalardan oluşmaktadır (Bingham,1995, s.26):

1. Problemi fark etmek ve onunla uğraşma isteği duymak (Genel Yaklaşım, kurulum),
2. Problemi açıklamak, tanımlamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problem grubunu anlamaya çalışmak,
3. Problemin çözümüne ilişkin bilgileri seçmek ve belirlemek,
4. Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yollarını belirlemek (Seçeneklerin üretilmesi),
5. Çözümün seçilmesi ve uygulanması,
6. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek ve yeniden düzeltmek.

Polya (1945,1957) problem çözme sürecini dört aşamada tanımlamıştır;

1. Problemi anlamak,
2. Bir plan tasarlamak,
3. Planı uygulamak,
4. Geriye dönüp süreci gözden geçirmek.

Hayes (1981) problem çözme aşamalarını genişletmiş, altı aşamada tanımlamıştır;

1. Problemi bulma,
2. Problemi tanımlamak,
3. Çözümü planlamak,
4. Planı uygulamak,
5. Çözümü değerlendirmek,
6. Kazanımları birleştirmek.

Problem çözme aşamaları ile ilgili Bransford ve Stein (1984) oldukça akılda kalıcı bir süreç tanımlamıştır;

İ=Problemi tanımak,

D=Problemi tanımlamak,

E=Muhtemel çözüm stratejilerini keşfetmek,

A=Çözüm stratejilerini uygulamak,

L=Geriye dönüp yapılanların etkinliğini değerlendirmek. (Akt: Nickerson,1994, s.424)

Pretz ve ark.'na (2003) göre problem çözme döngüsü problem çözücünün uygulaması gereken aşağıdaki adımlardan oluşur:

1. Problemi tanıma ve tanımlama,
2. Problemi mantık olarak tanımlamak ve betimlemek,
3. Bir çözüm stratejisi geliştirmek,
4. Problem sahibinin problem hakkındaki bilgisini organize etmek,
5. Problemi çözmek amacıyla problemin fiziksel ve mantıksal kaynaklarını ayırt etmek,
6. Problem sahibinin sonuca giderken izlemesi gereken süreci belirleme,
7. Çözümün etkinliğini yeniden değerlendirmek ve sağlamasını yapmak .

Bu döngü tanımlayıcı bir döngüdür ve problem çözüm sürecinin bu döngüde ve bu sırada gitmesi gibi bir kesinlik yoktur. Bundan dolayı etkili problem çözücüler çözüm sürecinde esneklik gösterebilir. Bu süreçte adımların hepsi bir döngünün parçasıdır çünkü döngü bir kere tamamlandığında genellikle yeni bir problemin doğmasına neden olur ve bu adımların tekrarlanması gerekir (Pretz ve ark, 2003, s.3-4).

Fender (2003) problem çözme sürecini beş adımda tanımlamıştır. Birinci adımda problem ile yüzleşmek, problemi sahiplenmek yer almaktadır. Diğer adımlar problemin saptanması, seçeneklerin belirlenmesi, Uygun çözümlerin belirlenmesi ve uygulanması biçiminde sıralanmaktadır (Fender ,2003, s. 225-226).

Görüldüğü gibi problem çözme süreciyle ilgili rasyonel yaklaşımın ortak temel adımları bulunmaktadır. Bu adımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.1.3.1. Genel Yaklaşım, Kurulum (Set)

Problemlere ilişkin bireyin genel tavrını ve yönelimini içeren problem çözme sürecinin önemli bir alt boyutudur. Bu boyut diğer dört boyuttan güdülenme sürecini kapsamaması nedeni ile ayrılmaktadır. Söz konusu diğer dört boyut problemi etkin çözüme ulaştırmak adına gerekli olan özel yetenek ve beceriler ile izlenecek adımları içerirken, "Genel Yaklaşım" boyutu problem karşısında bireyin bunu çözme konusunda genel bir güdülenmeye sahip olup olmadığının göstergesi olmaktadır. Aynı zamanda bunun bireyin problemleri durumlara karşı sahip olduğu yapıcı, yıkıcı, pasif, dürtüsel gibi genel tutumlarını, inançlarını ve duygularını içeren bir tür üst-biliş süreci olduğu ifade edilmektedir. D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından etkin problem çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülen üç tutum belirtilmektedir:

1. Problemleri durumların yaşamın doğal bir parçası olduğu ve bunlarla etkin bir biçimde baş etmenin mümkün olduğu inancına sahip olmak,
2. Problemleri durumlar bireyin karşısına çıktığında bunların farkına varabilmek,
3. İlk akla gelen şekilde, dürtüsel davranmayı ya da tepkisiz kalmayı engelleyebilmektir. Bu başarılabilirdiğinde problem çözme belli aşamaların izleneceği davranışsal bir süreçtir. Bu aşamalar; a.problem durumuyla baş edebilecek farklı seçenekler oluşturmak, kurulum ya da uyum, problemi tanımlama ve formüle etme, seçenekler oluşturma, karar verme değerlendirmeyi içeren problem çözme adımlarını izleyerek en etkili çözüme ulaşmaktır.

2.1.3.2. Problemi Tanımlama

Problem çözme sürecinde problemin tanımlanması her şeyden önemlidir. Daha sonra uygun çözüm yollarının araştırılması, en uygun seçeneğe karar verme ve eyleme geçerek problemi çözme gerçekleşmektedir. Bu süreçte bireyin problem çözme konusundaki genel tutumu, problemi çözebileceğine olan inancı ve kendine güveni, kararlılığı bu süreçte etkili olmaktadır (Keenan, 1997, s.14; Pretz ve ark., 2003, s.5).

Problemi tanıma, tanımlama ve çözümleme temel çözümleme süreçleridir. Bunlar Sternberg'in (1985) insan zekâsı adlı kitabında temel bileşenler olarak adlandırılır. Bu teori, temel bileşenlerin planlamayla, denetlemeyle ve değer biçme ile birlikte problem çözmeye rehberlik edeceğini ileri sürer. Temel bileşenler;

1. Bir problemin olduğunu tanımlama,
2. Problemin doğal sürecini belirleme,

3. Problemin fiziksel ve mantıksal kaynaklarını bulma,
4. Problem hakkındaki bilgileri nasıl tanımlanacağı hakkında karar vermek,
5. Problemi çözmek için gerekli adımları oluşturmak,
6. Bu adımları çalışılabilir bir strateji ile ele almak,
7. Problemin devamı esnasında problem çözme süreci ile ilgili varsayımlar oluşturmak,
8. Problem çözümü bittikten sonra sağlamasını yapmak.

Sebepleri ve sonuçları açıkça ortada olan problemlerde problemi tanımlama problem çözenin temelidir. Örneğin hâlihazırda var olan bir problem, çözücüye problemin durumu verildiği takdirde tanımlanması kolay bir problemdir. Buna rağmen bazen hâlihazırda var olan problemler açıkça ortaya konamaz, çözücünün isteği problemi açık ve net olarak ortaya koymaktır. Keşfedilen problemler ise genellikle problem sahibinin açıklamaları sayesinde tanımlanabilir. Yaratılan problemi ortaya koymak ise biraz zordur, çünkü problemi tanımlamak ve çözmek için yeni yollar ortaya koyma zorunluluğu vardır (Pretz ve ark. 2003, s.6) .

Gerçek dünyadaki birçok problem eksik tanımlanmıştır. Genellikle birçoğu, netleştirmek için fazla bulanıktır ve hatta çözümü getirecek yolları ortaya çıkarmak da çok zordur. Şu andaki eğitim sistemimiz çocukları sadece iyi tanımlanmış problemleri çözmek üzere yetiştirir, bu problemler, o problemi ortaya çıkaran doğasını sunmaktan çok sadece net bir problem olarak sunulur. İyi tanımlanmış bir problemi çözmek için gerekli olan yetenekler genellikle açık olmayan bir problemi tanımak için kullanılamaz. Bir problemi ortaya koymak ve çözüm yollarını sunacak şekilde içindeki bilgiyi temsil edebilecek yetenekler günümüz eğitim sisteminde gösterilmemektedir (Pretz ve ark. 2003, s.7) .

Problemin ifade ediliş tarzı, tanımı, probleme yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkiler. Eğer problem iyi tanımlanmazsa, problem yerine başka bir konu üzerine dikkat çekilebilir ve bu hata hem enerji hem de zaman kaybına yol açar Kısaca problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır.

2.1.3.3. Seçeneklerin Üretilmesi

Kişinin problemi tanımladıktan ve gerçekçi hedefler belirledikten sonra problemi çözmek ve istediği hedeflere ulaşmak için izleyebileceği alternatif çözüm yolları üretme sürecini içermektedir. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden yararlı görülen beyin fırtınası yönteminde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler;

1. Seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak,
2. Kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek,
3. Oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması,
4. Önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak,
5. Düzeltme ve eleştiri yapmaktan kaçınmaktır (Adair, 2000, s.45).

Alternatif çözümler üretme aşamasında belli bir sorunun çözümüyle ilgili tüm görüşler ortaya konmalıdır. Eleştirinin olmadığı bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konması, daha sonra bunların birleştirilerek geliştirilmesi gerekir. Görüşler ortaya konmadan önce çözümün belirlenmesi kişiyi çok erken bir değerlendirme yapmaya zorlar ve kendi görüşlerini savunmaya iter. Bu aşamada çözümle ilgili farklı çözüm olasılıkları üretilir. Farklı çözümler üretildikten ve soruna özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıkladıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir (Öğülmüş, 2001,s.51).

2.1.3.4. Karar Verme

Bu süreç eyleme yönelik üretilen seçeneklerin olası sonuçlarının değerlendirilmesi ve seçenekler arasından seçim yapılması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada belirlenen her olası çözüm yolunun güçlü ve zayıf yanlarını dikkatli bir biçimde değerlendirilerek, en uygun çözüme karar verilir (Öğülmüş, 2001, s.51).

Karar verme, bir güçlüğü gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve içlerinden uygun olan birini seçmek, eleştirici düşünme, nesnel düşünme ve geç hüküm verme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Bingham, 1995, s. 33-34).

Hedefe ulaşmak adına doğru karar verebilmenin bilgi birikimi, olasılıkları değerlendirebilme, kararların yararlı ve zararlı yönlerini görebilme ve değişik

seçeneklerin sonuçlarını görebilme gibi beceriler ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kuzgun,2000, s.138).

2.1.3.5. Değerlendirme

Bu süreç sonucun belli bir standartla, beklentilerle ya da hedeflerle karşılaştırılmasını içermektedir. Değerlendirme sonucu kişinin problemin tanımını yeniden yapması ya da seçenekleri yeniden değerlendirmesi gerekebilir. Eğer sonuçta hedefine ulaşmış ise kişi bu süreçten yeni sonuçlar üretir ya da süreci sonlandırır. Seçilen ve uygulanan cmn problemi ne derece czdğnn belirlendiği ve gerekirse diğer aşamaların gözden geçirilip tekrar düzenlendiği problem czme aşamasıdır. Genellikle göz ardı edilen bir basamaktır. Bazı durumlarda, eyleme geçer geçmez başarılı olup olunmadığı kolaylıkla anlaşılmaktadır. Fakat bazı durumlarda problemin czlmesi daha çok zaman alabilir ya da sonuçların olumlu ve olumsuz yanlarını birbirinden ayırt etmek, değerlendirmek oldukça güç olabilir. Her ne olursa olsun, problemin czmnn uygulanmasından sonra değerlendirilmesi gerekmektedir (Bingham,1995, s.38; lmş, 2001, s.52, şahin,1994, s.110).

Problem czme sürecinin hedeflenen biçimde sonuçlanması bireyin gelecekteki olası problem czme süreçlerindeki çabasını artıracadığı düşünülen, algılanan "kişisel kontrol" ve "z yeterlik" kavramlarını güçlendirmektedir.

Unutmamak gerekir ki; problem czme aşamaları tamamen birbirinden kopuk kademelerden oluşan bir süreç değil birbirini izleyen ve srekliiliği olan bir süreçtir

Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı problemlerin pek çoğu sosyal ortam ile doğrudan ilgilidir. Bu problemleri czmek için gerekli olan sosyal problem czme becerisi de problem czme becerisinin önemli bir bileşenidir. Bu bakımdan Sosyal Problem Czme kavramına değinmek yararlı görülmektedir.

2.1.4. Sosyal Problem Czme Modeli

D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından ortaya konan problem czme modeli daha sonra D'Zurilla ve Nezu (1982) tarafından gözden geçirilerek Sosyal Problem Czme Modeli başlığı altında yeniden tanımlanmıştır. Bu yeni modele göre sosyal problem czme becerisi "Genel Tanımlama/ Yönelim" ve "Problem Czme Tarzları" olmak

üzere iki temel ve bağımsız boyuttan oluşmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002, Akt. Budak, 2009).

2.1.4.1. Genel Tanımlama/Yönelim

Genel tanımlama/soruna yönelim daha önce de belirtildiği üzere kişinin problem çözmeye dair inançlarını, duygularını, düşüncelerini ve bu konuda kendine güvenini içeren bir üst-biliş sistemidir. Olumlu Problem Yönelimi ve Olumsuz Problem Yönelimi olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Olumlu problem yönelimine sahip kişiler (a) problemi değişim için bir fırsat olarak algılamaktadır (b) problemlerin çözülebileceğine inanmaktadır (c) problemleri çözmek için gerekli olan "kendine yeterlik" duygusuna sahiptir (ç) etkin problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğini bilmektedir (d) problemden kaçmak yerine problem çözme sürecini başlatmayı düşünmektedir. Olumsuz Problem Yönelimine sahip kişiler ise, (a) problemleri birer tehdit olarak algılamaktadır (b) problemleri çözebileceklerine dair inançları zayıftır (c) problemler karşısında toleransları düşük olduğu için kendilerini aşırı derecede engellenmiş ve mutsuz hissedebilmektedir. Olumsuz problem yönelimi, işlevsel olmayan, ketleyici bir bilişsel güdüsel kurgudur.

2.1.4.2. Problem Çözme Tarzları

Problem Çözme Tarzları ise kişinin problemi anlamak ve çözmek adına gösterdiği bilişsel ve davranışsal aktiviteleri içermektedir. D'Zurilla ve arkadaşları "Rasyonel Problem Çözme Tarzı", "Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözme Tarzı" ve "Kaçıngan Problem Çözme Tarzı" olmak üzere 3 farklı problem çözme tarzı tanımlamaktadır.

2.1.4.2.1.. Rasyonel Problem Çözme Tarzı

Bu problem çözme tarzı akılcı, önceden düşünülmüş ve sistematik uygulamaları içeren etkin problem çözme yaklaşımını tanımlamaktadır. Rasyonel problem çözme tarzına sahip kişilerin problemi tanımlama sürecinde problemle ilgili olarak çok fazla bilgi elde etmeye çalıştıkları, problemi ve karşılarındaki engeli ayrıntılı olarak tanımladıkları, ulaşmak istedikleri hedefleri netleştirdikleri, alternatifler üretme kısmında olabildiğince fazla sayıda alternatif ürettikleri gözlenmektedir. Karar verme sürecinde ise alternatiflerin olası tüm sonuçlarını ayrıntılı olarak değerlendirdikleri, her bir sonucu birbirleri ile karşılaştırarak olası en iyi sonucu sağlayacak alternatifi

seçtikleri belirtilmektedir. Son aşamada ise sonuç ile beklentilerin bir karşılaştırmasını yaparak bir durum değerlendirmesi yapmaktadır.

2.1.4.2.2. Dürtüsel-Dikkatsiz Problem Çözme Tarzı

Dürtüsel, dikkatsiz, aceleci, sınırlı ve tamamlanmamış teknikler ve stratejiler içeren işlevsel olmayan bir problem çözme tarzıdır. Bu tarzı benimseyen kişilerin daha az sayıda alternatif ürettikleri, genellikle dürtüsel olarak akıllarına ilk gelen yolu izledikleri gözlenmektedir. Alternatifleri ve bunların olası sonuçlarını hızlı, dikkatsiz ve sistemsiz bir biçimde değerlendirdikleri belirtilmektedir. Beklentileri ile elde ettikleri sonuçları dikkatsiz ya da yeterli olmayan şekilde değerlendirmeleri öne çıkan bir diğer özelliklerindendir.

2.1.4.2.3. Kaçınan Problem Çözme Tarzı

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

Sosyal problem çözme, bireylerin problem durumlarla etkili bir biçimde baş edebilmelerini sağlamaktadır (D'Zurilla ve Nezu,1999).

2.1.5. Heppner ‘e göre problem çözme süreci

Heppner (1988) problem çözme sürecinde bireylerin problemi algılama ve değerlendirme biçimlerinin problem çözümünde önemini vurgulayan üç temel yaklaşım tanımlamıştır.

2.1.5.1. Problem Çözme Yeteneğine Güven

Kişinin geniş çaplı bir problem durumu ile karşılaştığında etkin çözüm yolları bulacağına inancını ve güvenini temsil eder. Başka bir ifadeyle kişinin problem çözme yeteneğine inanması ve güvenmesidir. Bu faktör genel olarak kişinin problem çözme yeteneğiyle ilgili öz yeterliği olarak kavramsallaştırılabilir. Araştırmalarda “Problem Çözme Yeteneğine Güven” boyutunun meraklılık, pozitif duygusallık ile

pozitif korelasyon içinde olduğu, anksiyete, öfke, depresyon, yeme bozuklukları ile negatif korelasyon içinde olduğunu gösterilmiştir. İlave olarak Problem Çözme Yeteneğine Güven'in problem odaklı baş etme ve akademik performans ile arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

2.1.5.2. Yaklaşma-Kaçınma Stili

Değişik problem çözme aktivitelerine genel olarak yaklaşma ve kaçınma eğilimini ifade eder. Bu faktörde alınan düşük puan probleme yaklaşmayı, yüksek puan ise probleminden kaçınmayı belirtmektedir. Kişinin problem çözme faaliyetlerine yaklaşma ve kaçınma eğilimi çok önemlidir. Çünkü bu durum problemin tanımlanması ve çözüm yollarının bulunması gibi problem çözme faaliyetinin sonraki süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, yaklaşma-kaçınma stilinin, meraklılık, rasyonel karar verme stili, baş etme yöntemleri ve psikolojik destek kaynaklarının etkin olarak kullanımı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Heppner ve Baker, 1997).

2.1.5.3. Kişisel Kontrol

Kişinin problem çözme faaliyeti esnasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut aşırı tepki verme ve davranışların kontrolü olmak üzere iki zıt boyutu yansıtmaktadır. Araştırmalar “Kişisel Kontrol”ün öz yeterlik ile pozitif ilişkili, anksiyete, meraklılık, öfke, depresyon ve evlilikle ilgili problemler ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu boyutun problemlere karşı duygusal tepkiler ve problemlere çözüm bulmaktan kaçınma gibi baş etme faaliyetler ile negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Heppner ve Baker, 1997).

2.1.6. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Etmenler

2.1.6.1. Bireysel Etkenler:

2.1.6.1.1. Zekâ

Araştırmacılar problem çözme becerisini etkileyen pek çok değişken tanımlamışlardır. Zekâ bu değişkenlerden biridir. Problem çözme yeteneği, zekanın bileşenlerinden biridir. Zekâ testlerinde, çözülmesi istenen birçok standartlaştırılmış problem bulunmaktadır (Morgan,1995,s.151). Duygusal zekâ da problem çözme becerisini etkilemektedir. Duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır (İşmen, 2001; Güler, 2006).

2.1.6.1.2. Bilgi ve Deneyim

Diğer değişkenler arasında en önemlileri, bilgi, yetenek, eğitim düzeyi, yatkınlık ve kişilik özellikleri ile ilgili bireysel farklılıklar, bilişsel süreç ve stratejiler ve kültür, dil, din ve çevresel etkenler (social context) dir. (Pretz ve ark., 2003, s.24; Heppner Witty ve Dixon, 2004; Suzuki ve Ahluwalia, 2004) Geçmiş yaşantılar, değerler, algılama gücü problem çözme yeteneğini etkiler (Bingham, 1998, s.39). Her birey bir problemi kendi bilgi birikimi ile ele alır. Bir problemi tanımlamak, ortaya koymak ve teşhis etmek de daha önceden bilinenlerle oluşur. Unutulmamalıdır ki bilgi, problemin çözümüne yardım edebileceği gibi onun çözümüne engel de olabilir. Bir alanda uzmanlık (bilgi ve deneyim sahibi olma) problem çözmede önemli bir faktör olarak görülse de bazı araştırmacılar uzmanların yeni stratejiler oluşturmaktan çok eski stratejilere bağlı kaldıklarını göstermiştir (Ericsson,2003,s.73). Bireyler sorunlarla karşılaştıklarında önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanır. Ancak, önceki deneyimler problemin çözümüne yardımcı olabileceği gibi engeller de yaratabilir (Ericsson, 2003, s.16).

2.1.6.1.3. Yaratıcılık

Bireysel farklılıkların çeşitli yaratıcı performans farklılıklarına neden olduğu gözlemlenmiştir Yetenek ve becerilerin problemi tanıma ve tanımlama sürecinde özellikle etkili olduğu söylenmektedir. Özellikle kötü tanımlanmış problemlerin çözümünde yaratıcılığın etkili olduğu bilinmektedir. Bireyin kişiliği, özgüveni, farklı düşünme, farklı çözümler bulma, belirsizliklere karşı tutumu ve hoşgörü ve esnek bakış açısı gibi özellikleri fark yaratmaktadır (Pretz ve ark, 2003, s.21).

Yaratıcı birey, problemin farklı yönlerini görerek alternatif çözümler üretebilir. bu özelliğe çok boyutlu düşünme yada ıraksak düşünme denmektedir (Gibson ve Cahndler 1988, Akt. Senemoğlu, s.543). Çok boyutlu düşünme belirli bir probleme çok sayıda çözüm üretebilmedir. Tek boyutlu düşünmede ise, verilerin yönlendirdiği mantıklı, en iyi tek çözümü bulma önemlidir. Yaratıcı problem çözme özgünlük, uyum sağlama yeteneğini içeren esneklik, fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanması anlamında akıcılık içerir. Sabitleşmiş bazı ön öğrenmeler yaratıcılığı engelleyebilir. Hata yapma korkusu gibi duygusal faktörler de yaratıcı problem çözme engelleyebilir (Senemoğlu, s.543).

Yaratıcılık ile ilgili yapılmış çalışmalar bir insanın yeni problemleri teşhis etmesi ve yeni problemler oluşturmaları için o alanda belli bir uzmanlığa sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. İnsan ancak belli bir alandaki bilgileri bilerek o alandaki boşlukların farkında olabilir. Kültürel, fiziksel çevre, aile çevresi, okul ve iş ortamı da yaratıcı problem çözme üzerinde etkilidir (Lubart ve Mouchiroud, 2003, s.142).

2.1.6.1.4. Eleştirel Düşünce:Problem çözme, eleştirel düşünceyle ilgili görülmektedir. Eleştirel düşünme eğitim ve uygulama ile öğrenilebilir. Öğrencileri klasik eğitim yöntemleri yerine öğrenme sürecinin içine aktif olarak katarak yapılabilir. İçerik yerine sürece odaklanmak ve öğrencilere bilgileri belleğe kaydetme yerine etkili soru sorma teknikleri ile düşünsel sorgulamaya teşvik etmek, öğrencileri bilginin alıcıları değil, kullanıcıları olarak kabul etmek, eleştirel düşünmeye uygun model olmak gerekmektedir. Eleştirel düşüncenin geliştirilmesi sabır gerektiren bir süreçtir ancak ödülü çok önemlidir. Eleştirel düşünebilenler, gerçek yaşam problemlerini de çözebilirler (Snyder ve Snyder, 2008).

2.1.6.1.5. Bilimsel Süreç ve Stratejileri :

Problem çözümünde bilişsel süreç ve stratejiler de önemlidir. Problem çözücü ortamdaki ipuçlarının ve anormalliklerin farkında olmalıdır. Bu farkındalık algılama ve dikkat ile olur. İkinci olarak benzer problem betimlemeleri zihinde canlandırılır. Üçüncü olarak bu betimlemeler gözden geçirilir. Sonrasında amaçlar ve problemin içindeki kısıtlılıklar tanımlanmalıdır. Son olarak tüm faktörlerin yeniden organizasyonu yapılır. Peale (1997) tarafından, olumlu düşünme gücü, kendine güven ve bilişsel etkinlik, karşılaşılan sorunları çözmede önemli kişisel özellikler olarak belirtilmiştir. Tüm bu faktörler bireyin karşılaştığı problemleri atfettiği yer ile doğrudan ilgilidir. Bu atıfta bireyin denetim odağı önemli bir belirleyicidir.

Bonner ve Rich'e göre (1988), bireyin problem çözme becerisini değerlendirmesi, bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözme performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir. Bireyin problem çözme becerisi ve problem çözme becerilerini algılayışı sahip olduğu benlik algısı ve geleceğe ilişkin düşünce ve duygularından etkilenmektedir. Heppner'e göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, iç ya

da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunmak olarak ele alınmıştır (Heppner, 1978). Bireyin, belirli başa çıkma güçlüklerini ve daha da genelleştirilebilecek başa çıkma sorunlarını belirleyip tanımlayabilmek için problem çözme süreci ile ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal etkinlikleri içeren becerilerinin bilinmesi gerekmektedir

Düşünmeye ilişkin çalışmalar problem çözmede alışkanlık ve kurulumun önemini ortaya koymuştur. Bireylerin alışkanlıkları, yeni bir problemi ele almaya ilişkin hazırlıklarını (kurulum) etkiler.

2.1.6.1.6. Kişilik Özellikleri

Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak ele alındığında, bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusu kişiler arası problemlerinin çözmede etkili olabilmektedir. Ayrıca bu tür problemlerin çözümünde özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme gibi bazı kişilik özelliklerinin katkısı olduğu belirtilmektedir (Nezu, 1985).

Mischel (1981), problem çözme sürecinde önemli en az beş temel değişken tanımlanabileceğini ileri sürer. Bu değişkenler; bilişsel ve davranışsal yapılarda yeterlilik, beklentiler, öznel değerler ve öncelikler, bireyin öz düzenleme sistemi.(self regulatory systems) ve planlardır. Problem çözme algısı bu değişkenlerden ikisi ile doğrudan ilişkilidir: Yeniden kodlama(Encoding) ve kendini düzenleme (self regulation) (Akt.: Heppner,Reeder ve Larson,1983).

Gestalt ekolünü benimseyen psikologlar, problem çözmede içgörünün (insight) önemli olduğunu belirtir (Davidson, 2003,s.169).

2.1.6.1.7. GÜDÜLENME

Problem çözmede yaratıcı süreç için güdülenmenin önemli olduğu saptanmıştır, GÜDÜLENME düşünceyi yönlendirir. Böylece problemin amacına ilişkin düşüncelere odaklanmak mümkün olur. GÜDÜLENME en çok problem çözmenin başlangıç ve son aşamalarında önemlidir. Daha farklı yöntemlerle problem çözümleri deneme şansına sahip yaratıcı bireylerde yeni yollar bulmak bir güdülenme kaynağıdır (Morgan,1995,s.151) .

Problem çözme sürecinde güdülenmenin etkisini araştıran çalışmalara göre; problem çözme döngüsünde ardışık üç aşama gerçekleşmektedir. Bunlar, öngörü, performans ve kendini yansıtmadır. Performans aşamasında strateji kullanımı ve kendini düzenleme söz konusudur. Kendini yansıtma aşamasında, kendini değerlendirme, nedensellik atfı, doyum tepkileri söz konusudur. Bunlar da, kişinin kendini güdülemesiyle ilgili inançları üzerinde etkilidir. Bu inançlar: kişinin kendi yeterlik yargısı, ödül beklentileri, içsel görev ilgisi (intrinsic task interest) ve amaca odaklanmasıyla ilgilidir. Bu çalışmalar etkili problem çözücülerin problem durumla ilgili saf bilgiden daha çok, yüksek güdülenme düzeyi, üstbilgi (metacognition) motor yetkinliğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Problem çözmenin bu bileşenleri bireyin kendini düzenleme sürecinde bir araya geldiğinde, öğrenen, uzun dönemli problem çözme çabalarını kalıcı kılacak yüksek düzeyde etkin olma duygusu yaşayacaktır (Zimmermann ve Campillo, 2003,s.257). Bu noktada denetim odağı, başta bireyin nedensellik atfını olmak üzere tüm süreci doğrudan etkilemektedir. Çünkü problemin kaynağını değerlendirme, bireyin kendi etkisi ile ilgili inançları denetim odağı inancı ile tam örtüşmektedir.

2.1.6.2. Sosyal etkenler

2.1.6.2.1. Sosyal Çevre

Sosyal ortam(çevre) de problem çözme de etkilidir (Davidson, 2003, s.168) Eğer çevre bireyi yaratıcı düşünme ve araştırmaya özendirici değil ise bireyler problemleri yeni fikirler, yeni bakış açıları ile problemi ele alma, tanıma, tanımlama ve yeni çözüm yolları denemeyi öğrenemeyecektir.

2.1.6.2.2. Kültür

Kültür, dil ve din, problem algısını ve problem çözme becerisini etkileyen etmenler arasında sayılmaktadır (Davidson, 2003, s.168). Problem çözme gereksinimler, amaçlar, değerler, inançlar, beceri, alışkanlık ve tutumlarla da ilgilidir (Bingham, 1998, s.24; Suzuki ve Ahluwalia, 2004).

2.1.7. Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi

Genel varsayım problem çözme becerilerinin öğrenilebileceği ve eğitimle geliştirilebileceği şeklindedir ve bu konuda çok sayıda araştırma vardır (Blissett ve

McGrath, 1996; Korkut, 2002; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Karahan , 2006; Genç,2007; Yalçın ve Yıldırım, 2008). Çeşitli geleneksel Gestaltçı yaklaşımlardan, matematiksel modeller ve bilgisayar simülasyonlarına kadar çeşitli yaklaşımlar ve modellerle problem çözmenin öğrenilebileceği ifade edilmektedir.

Yıldızlar (1999) problem çözme davranışlarının kazandırılmasına yönelik bir eğitim programının ilkökul 1,2 ve 3.sınıf öğrencilerinde aritmetik problemlerin çözümünde başarıyı arttırdığını ve olumlu tutum değişikliği sağladığını bulmuştur.

Bilgisayar tabanlı işbirlikçi öğrenme çevresinin (Snyder,2000), web tabanlı yapılandırıcı öğrenme çevresinin (Neo, 2005), sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin (Özdemir, 2005), proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının (Kaptan ve Korkmaz, 2002; Çiftçi, 2006) probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerisini ve öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyini olumlu etkilediği bulunmuştur Erdem (2006) problem çözme becerisini olumlu etkilediği bulunmuştur (Akt. Ak, 2008). Korkmaz (2002) deneysel yöntem kullanarak yaptığı çalışma sonunda, fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin 7.sınıf öğrencilerinde yaratıcı düşünme,problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine olumlu etkisinin olduğunu görmüştür. Altun(1995)'un yaptığı deneysel çalışma sonunda, matematik problemlerini çözmeye başarısız olan öğrencilere yönelik verilen eğitimin problem çözmeye gerekli kritik davranışların kazanılmasını sağladığı görülmüştür.

Frederiksen (1984) yaratıcı problem çözme öğretiminde kullanılabilecek bir stratejinin şu altı ögeyi kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır:

2.1.7.1. Kuluçka (tasarlama) için zaman verme

Yaratıcı problem çözme zaman alır. Bir çözüm yolunu hemen seçip harekete geçmeden önce birden çok alternatif çözümler üzerinde durmak ve düşünmek gerekir. Çözüme ulaşmak için acele etmekten kaçınmalıdır.

2.1.7.2. Yargıyı erteleme

Bir çözüm yolunu denemeden önce tüm olasılıkların düşünülmesi yargının ertelenmesi teşvik edilmelidir. Birçok çözüm olasılığını görmeyi sağlayan yöntemlerden biri beyin fırtınasıdır. Beyin fırtınası yöntemindeki temel fikir

muhtemel daha iyi çözümleri görmeden önce çok erken olarak tek bir çözüm üstünde odaklanmayı önlemektir.

2.1.7.3. Uygun Bir Hava Yaratm

Yaratıcı problem çözme becerisi rahat, neşeli, eğlenceli bir ortamda gelişir. En önemli nokta yaratıcı problem çözmeye çalışanın fikirlerinin kabul edileceğini, saygı göreceğini hissetmesidir.

2.1.7.4. Analiz Etme Ve Özellikleri Listeleme

Problemin temel özelliklerini ya da belirgin öğelerini analiz ederek listelemektir.

2.1.7.5. Önemli Bilişsel Yeterlikleri Öğretme

Öğrencilere yaratıcı problem çözme için belirli stratejiler öğretilmektedir. Örn; Covington ve diğerleri(1974) (Akt.:Senemoğlu,2004,s.546) yaratıcı düşünme ve problem çözmeyi geliştirmek üzere “Üretici Düşünme Programı “ geliştirmişlerdir.

2.1.7.6. Öğrencilerin Çok Sayıda Alıştırma Yapmalarını Bilgilendirici Geri Bildirim Sağlama

Çok çeşitli problem türleri ile ilgili çok sayıda alıştırma yapmalarının sağlanması ve olumlu, teşvik edici geri bildirim verilmesi gereklidir (Senemoğlu, 2004, s.544-546).

Son yıllarda bilişsel problem çözme yöntemlerinin öğretiminden çok, sosyal ya da kişilerarası problem çözme yöntemlerinin öğretime duyulan ilgide artış gözlenmektedir. Kişilerarası problem çözme yöntemleri genellikle bilişsel davranışsal yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Kişilerarası problem çözme becerilerinin öğretiminde, problem çözme sürecini ya da doğrudan performansı vurgulayan iki farklı yaklaşım söz konusudur. Süreç yönelimi, problemleri tanımlamayı ve problemlere çözüm bulmak için izlenmesi gereken aşamaları öğretmeyi amaçlar. D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen aşamalı model bu yaklaşımın en tanınmış örneğidir.

2.1.8. Psikolojik Yardım Sürecinde Problem Çözme

Psikolojik yardım sürecinde de problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin yararlı olduğu bilinmektedir. Örneğin; depresyonun tedavisinde problem çözme becerilerin

geliştirilmesine dönük yardımların etkisini gösteren deneysel çalışmalar yapılmıştır (Nezu,1986a; Dixon ,2000).

D' Zurilla ve Nezu'ya (2007) göre problem çözme terapisi beş adımdan oluşur;

1. Genel olarak problemi fark etme,
2. Problemi tanımlama ve yeniden organize etme,
3. Alternatif çözüm yollarıyla ilgili beyin fırtınası,
4. Karar verme,
5. Çözümü uygulamak ve sonucu değerlendirmek.

Problemleri çözmek için bu aşamaların sırayla geçilmesi gerekmektedir. Beklenen sonuca ulaşılmadığında yeniden başa dönülür ve süreç tekrarlanır.(D'Zurilla ve Nezu,2007,s.11-13)

Performans yönelimli yaklaşımlarda; bireylerin problem durumunda yaptıkları davranışlara odaklanılır. İletişim becerileri, öğretim programlarında yer alır. Rol oynama, modelleme ve geri bildirimler verme gibi yollar kullanılarak bireyin belli bir durumda en etkili tepkiyi göstermesi amaçlanır (Öğülmüş, 2001, s.67-68).

Nezu'nun çalışmaları problem çözme terapisinin depresyonun yanı sıra problem çözme becerisi algısındaki olumsuzlukların da üstesinden gelinmesine etkisinin olduğunu göstermektedir (Akt. Dixon,2000). Öğrenci, öğretmen ve okul doktorları ile işbirliği içinde yürütülen, genç intiharlarını önleme programı kapsamında verilen problem çözme becerisi geliştirme eğitiminin intihar düşüncelerini azaltmada, başa çıkma becerilerini güçlendirmede yararlı olduğu bildirilmiştir (Day, 2004).Türk ergen ve genç yetişkinlerle yapılan bir çalışma, problem çözme terapisinin majör depresyon ve intihar eğilimlerinin azaltılmasında etkili bir sağıltım yöntemi olduğunu göstermiştir (Eskin,Ertekin ve Demir,2008). Problem çözme eğitimi, bireyin problemi nasıl çözeceğı konusunda en etkili davranışı keşfetmeyi öğreneceğı bir özdenetim (self control) eğitimidir. Danışmanın görevi etkisiz davranışların yarattığı olumsuzlukların ve duygusal sonuçlarının farkındalığını arttırmaktır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme, amaç belirleme ve sosyal destek arama konularını içeren programlara katılan gençlerde bu becerilerin geliştiği görülmüştür (Forneris, Danish ve Scott, 2007).

2.1.9. Problem Çözme İle İlgili Değişkenler

Problem çözme becerileri algısı ve problem çözme yaklaşım ya da tarzlarının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen yurt içi ve yurt dışında betimsel ve deneysel nitelikte çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Problem çözme ile ilgili çalışmalarda bu becerinin başa çıkma (coping) ile doğrudan ilgili olduğu hatta aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Kendini etkili problem çözücü olarak algılayanlar (kendine güvenen, kişisel kontrol duygusu olan ve problemlerinin üstüne giden, düşük PÇE puanı) kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlardan (güven ve kişisel kontrol yetersizliği olan, problemlerden kaçan, yüksek PÇE puanı) bilişsel duygusal ve davranışsal pek çok değişken açısından farklılaşmaktadır (Heppner 1988).

Lopez ve Janowski, Pozitif Psikoloji açısından yaşam doyumu, kişisel iyilik hali, eğitim amaçlarını gerçekleştirme, ilişkilerini sürdürebilme ve yaşamda anlam ve amaçlarını bulma gibi anlamlı yaşam göstergeleri ile problem çözme algısı arasındaki ilişkilere de odaklanılması gerektiğini belirtmektedirler (Heppner,Witty, ve Dixon, 2004).

Problem çözmede cinsiyetler arasında genelde farklılık görülmemekle birlikte, cinsel rollerle ilgili toplumsallaşma sonucu olarak, problem çözme algısının altında yatan biliş, duygu ve davranışlarda farklılıklar olabilir (Heppner ve Krauskopf,1987). Cinsiyet farklılıkları ile problem çözme arasında oldukça karmaşık ilişkiler söz konusudur. Ptacek, Smith, Zanas'a (1992) göre farklı cinslerin baş etme davranışlarındaki farklılıklar konusunun açıklığa kavuşmamış, araştırılması gereken yönleri bulunmaktadır (Heppner ve ark, 2004).

Problem çözme ile fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin kronik ağrı yakınmaları olanların, düşük problem çözme algısı belirttikleri (Kerns, Rosenberg ve Otis,2002) ile kendini etkili problem

Çözücü olarak algılayanların; daha az kişisel problem belirttikleri (Nezu,1985, Nezu ve Ronan, 1985) kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu (Saygılı,2000), daha olumlu kendilik algısına ve fonksiyonel olmayan düşünce ve akıldışı inançlara daha az sahip oldukları (Heppner, Reeder ve Larson, 1983) görölmüştür.Bunların yanı sıra, daha az sosyal anksiyete (De Clue, 1984), daha az genel anksiyete yaşadıkları daha sezgisel ve bağımlı karar verme tarzına sahip oldukları ve kişilerarası ilişkilerde daha girişken oldukları (Larson,1984; Neal, Heppner, 1982), .fiziksel sağlıkla ilgili daha az yakınma belirttikleri görölmüştür(Tracey Sherry ve Keitel, 1986,Akt.:Şahin,Şahin,Happner,1993) Kendini etkili problem çözücü olarak algılayanların; daha iyi psikolojik uyum gösterdikleri (Heppner, Kampa ve Brunning, 1987) daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları (Elliott ve ark.1990) ders başarılarının yüksek olduğu (Özsoy,2005) bulunmuştur.

Problem çözmenin psikopatolojilerle ilişkisinin araştırıldığı araştırma sonuçlarına göre; problem çözme algısının, umutsuzluk, depresyon (Nezu,1986; D’Zurilla ve ark., 1998; Dixon,2000; Greenberg ve ark., 2009), intihar eğilimi,(Dixon,Heppnr ce Rudd,1994,Eskin,Akoğlu ve Uygur,2006), anksiyete, kaygı, alkol kullanımı ve bağımlılığı, (Larson ve Heppner, 1989) yeme bozuklukları ve genel uyum bozuklukları ile güçlü ilişkileri bulunmuştur (Şahin,Şahin ve Heppner,1993; Heppner ve ark., 2004). Problem çözme ya da baş etme becerileri strese uyumlu yanıt verilmesinde önemli rol oynamaktadır. Suzuki ve Ahluwalia (2004), PÇE kullanılarak yapılan araştırmaları inceleyerek bir meta analiz yapmışlardır. Bu çalışmaya göre, problem çözme becerisi algısı ile psikolojik uyum, depresyon, kaygı bozuklukları ve baş etme becerileri arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır.

Problem beceri algısı yüksek olanlarda daha az depresyon, (Heppner ve Anderson, 1985; Nezu, 1985) daha az intihar düşüncesine rastlandığı (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991; Batıgün, 2001) görölmektedir. Yeme bozukluları, çocukluk travmaları, fiziksel sağlık, genel sağlıkla ilgili yakınmalar, sosyal destek, baş etme davranışları da ilgili bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

2.1.10. Problem Çözme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.1.10.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Johnson ve Kilmann (1975) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, Rotter 'ın Kontrol Odağı Ölçeği'nden (RİDKOÖ) elde edilen puanlara göre, ortalamanın 1 standart sapma üstünde ve altında yer alan öğrencilerin problem çözme algılarını incelemişlerdir. Sonuçta; içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre kendilerini sorun çözme yeteneğine güven konusunda daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. İçten denetimli erkekler, dıştan denetimli erkeklere göre kendilerine daha güven duyduklarını belirtirken, içten ve dıştan denetimli kızlar arasında önemli bir farklılık görülmemiştir (Akt.: Lefcourt,1982, s.69).

Heppner ve arkadaşları (1982), problem çözme algısını etkileyen kişisel etkenleri incelemişlerdir. Çalışmalarında problem çözme becerisi algısını ölçmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE), katılımcıların yaşadıkları problemleri tespit etmek için Money Problem Tarama Listesi kullanılmış, kişisel ve kişilerarası problemleri çözme biçimlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Kendilerini problem çözmeye başarılı bulanların diğer gruba göre problemin çözümü için daha fazla çaba harcaması, sürecin farkında olma, ,problemi kavrayış, etkili problem çözme becerileri bakımından farklılaştığı, daha az kaygılı, sosyal becerileri daha iyi olduğu ve sorulara daha dikkatli yanıt verdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan incelemede erkeklerin kişilerarası problemleri çözmeye daha stratejik davrandıkları, problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları görülmüştür.

Heppner ve Petersen (1982) tarafından problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri algısına etkisini ortaya koymak amacıyla kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir grup üzerinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada bu gruba haftada birer saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Sonuçta, problem çözme eğitiminin problem çözme becerisini algılama düzeyinde anlamlı fark yarattığı gözlenmiştir.

Heppner, Reeder ve Larson (1983), üniversite öğrencileri üzerinde yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerinden daha çok zevk aldıklarını,

benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve akılcı olmayan inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklandıkları görülmüştür. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır.

Dorner (1983), problem çözmede başarısız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir problemten diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da başarısız problem çözücülerin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edememeleridir (Akt.: Kasap 1997).

Nezu (1985) etkili ve etkisiz problem çözme algısının psikolojik bozukluk, duygusal stres gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. İlk olarak 213 üniversite öğrencisine PÇE uygulanmış, ortalamanın 1 standart sapma üstünde olanlar (n:43) etkisiz problem çözücüler, 1 standart sapma altında olanlar etkili problem çözücüler olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere BDE, Sürekli Kaygı Ölçeği, RİDKOÖ ve problem listesi uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kendini etkili problem çözücü olarak algılayanların daha az depresyon, daha düşük anksiyete, daha yüksek içten denetimlilik, daha az problem ve bu problemlerle ilgili olarak daha az stres yaşadıkları görülmektedir.

Nezu (1986) problem çözme becerisi algısının depresyon ve depresif belirtilerle ilişkisini incelediği iki aşamalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında PÇE ve Beck Depresyon Envanterini kullanmıştır. Sonuçta Problem çözmenin tüm boyutları ile depresif belirtiler arasında yordayıcı ilişki saptanmıştır. İkinci çalışmada tek uçlu majör depresyon tanısı alan grup ile aynı demografik özelliklerde kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Bulgulardan depresyondaki grubun problem çözme çabalarının etkili ve sistematik olmadığı, problem durumlarda kişisel kontrolü sürdürmekte çok başarılı olmadıkları görülmüştür.

Heppner, Baumgardner ve Arkin (1986) üniversite öğrencilerinde problem çözme becerisi algısında yaşanan problemlere ilişkin nedensel yüklemelerin etkisini araştırmışlardır. Tüm öğrencilere PÇE uygulamış, üst ve alt puan dilimlerinde eşit

oranda seçilen 100 öğrenciye kişisel ve kişilerarası problemlerin yaşanma sıklığı üzerinde etkili nedensel yüklemelerin belirlenmeye çalışıldığı Genel Yaşantılar anketi uygulanmıştır. Sonuçta problem çözme becesini yüksek algılayanlar kişisel ve kişilerarası problemleri kendi sorumluluğu olarak gördükleri, problemin çözümünün harcanan çabayla ilişkili olduğuna inandıkları, başarılarını daha çok içsel nedenlere, başarısızlığı ise daha çok dışsal nedenlere yükledikleri görülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında PÇE sonuçlarına göre en üst ve en alt puan aralığından eşit sayıda kız ve erkek öğrenciden oluşan 80 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilere kişisel ve kişilerarası problemleri ele alma ve çözme yolları anlatılmıştır. Bilgi verme işleminden sonra problem çözme yeteneklerinin sınındığı deneysel bir işlem uygulanmış ve sonuçları ile ilgili geri bildirim verilmiştir. Problem çözmede başarılı olanların başarısız olanlara göre problem çözmede çaba ve yeteneğe daha çok yükleme yaptıkları, harcadıkları çaba ile problemi çözdüğüne inananların daha güçlü kişisel kontrol duygusuna sahip oldukları, yüksek motivasyon ve kararlılık gösterdikleri bulunmuştur.

Heppner, Kampa ve Brunning (1987) problem çözme algısı ile fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi görmeyi amaçladıkları çalışmalarının ilk aşamasında yaklaşık 500 üniversite öğrencisine PÇE' ni uygulamışlar, daha sonra puanları en yüksek dilimden 21, en düşük dilimden 25 olmak üzere toplam 46 öğrenciye The Jenkins Activity Survey (Form T), Cornell Medical Index ve SCL-90 uygulamışlardır. Bulgular incelendiğinde problem çözme yeteneğine güven ile psikolojik uyum arasında ilişki olduğu, kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanların daha yüksek oranda stres, depresyon, kişilerarası ilişkilerde duyarlılık, kızgınlık, anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk ve psikotizm belirtileri gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada problem çözme algısı ile Tip A kişilik örüntüsü de ilişkili bulunmuştur.

Bottger ve Yetton (1987), araştırmalarında, problem çözmede bireysel eğitim verilmesinin grup performansını artırıp artırmadığına bakmışlardır. Araştırmanın sonucunda eğitilmiş bireylerin oluşturduğu grup performansının eğitilmemiş grup performansına göre, problem çözmede daha yüksek olduğu, hatta eğitilmiş bireyin, grubun başarısını arttırdığını da bulmuşlardır.

Schotte ve Clum (1987) kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme becerisi ile stres arasında ilişkinin olduğu görülmüştür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerde umutsuzluk düşüncesinin artması sonucu intihar düşüncesinin de arttığı gözlenmiştir (Akt Basmacı,1998).

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

Dixon, Anderson ve Heppner (1991) üniversite öğrencilerinde problem çözme algısı ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkileri görmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Elde edilen bulgulara; problem çözme algısı ve olumsuz yaşam stresinin, intihar düşüncesi ve umutsuzluğu yordayabileceği görülmüştür.

Guerra ve Slaby (1990) ise problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 120 mahkûm ergenle gerçekleştirilen araştırmada bilişsel eğitim programında yer alan katılımcılarla kontrol grubundakiler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bilişsel eğitim programına katılan deneklerin problem çözme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır.

Larson, Piersel, Imao ve Allen (1990) problem çözme algısının yordayıcısı olabileceğini düşündükleri, problem çözme becerileri, olumlu, olumsuz başa çıkma stratejileri, kontrol odağı, anksiyete, depresyon ve benlik kavramı değişkenleriyle çalışmışlardır. Toplam 443 üniversite öğrencisinden oluşan iki ayrı örneklem üzerinde çalışma yapılmıştır. Veriler PÇE, problem çözme becerileri düzeyi kestirim formu (Level of problem solving Skills Estimate Form, Heppner,1979) Başetme Stratejileri Envanteri(Tobin ve ark. 1984), Nowicki-Strickland yetişkinler için iç dış kontrol odağı ölçeği, BDE, STAI ve Benlik kavramı ölçeği (TSCS, Fitts, 1965) ile

toplanmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda problem çözme algısını tutarlı olarak yordayan olumlu baş etme stratejileri ve problem çözmede genel öz yeterlik duygusu olarak iki değişken saptanmıştır.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993) üniversite öğrencilerinde problem çözme sürecinde yaşanan kaygının cinsiyet, zekâ düzeyi, kişilik tipi ve streten etkilenip etkilenmediğini incelemişlerdir. Öğrencilere yapılandırılmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Sonuçlar; problem çözme durumunda orta düzeyde zekâyâ sahip olanların ortalamanın üstünde zekâyâ sahip olanlara göre, dışadönük olanların içedönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermektedir. Değişkenlerin etkileşiminin kaygı düzeyine etkisi incelendiğinde ortalama zekâ düzeyine sahip, dışa dönük ve stres düzeyi yüksek olan kızların kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilere stresle baş etme eğitimi verildikten sonra, yeniden aynı çalışma yapılmış, cinsiyet, zekâ ve kişilik etkileşiminin durumluk kaygı üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Eğitim verilmeden önce kaygıları düşük olan, içedönük, stressiz ve yüksek zeka grubundaki erkeklerin, eğitim sonrası kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Problem çözme becerisinde kendini yetersiz algılayan ortalama zekâ düzeyindeki kızların da verilen eğitim sonrası kaygı düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

Priester, M.J. ve Clum A.G. (1993) Üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında problem çözme becerisi algısının stres bileşeni ile birlikte depresyon, ümitsizlik ve intihar düşüncelerinin yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada problem çözme yeteneğine güven ile intihar düşünceleri arasında güçlü bir ilişki bildirilmiştir.

Dixon ve Heppner ve Rudd (1994) intihar düşüncesi ve olasılığını yordamada problem çözme becerisi algısı ve umutsuzluk düzeyinin etkisini intiharı denemiş, ayakta tedavisi süren genç yetişkin bir grupta araştırmışlardır. Sonuçta problem çözme becerisinin umutsuzluğu etkilediği, intihar düşüncesini yordamada doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Lochman ve Dodge (1994) saldırgan çocuk ve ergenlerin sosyal bilişsel süreçlerini saldırgan olmayanlarla karşılaştırmış, problem çözme becerilerini de bu süreçlerden birisi olarak ele almıştır. 296 erkek katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada saldırgan çocuk ve ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu, aynı zamanda saldırganlık davranışlarının şiddetinin problem çözme becerilerindeki yetersizliklerle doğru orantılı olarak arttığı gözlenmiştir.

Chang ve D’Zurilla (1996) tarafından Sosyal Problem Çözme envanterinin pozitif ve negatif problem yönelimi ölçeğinin yapı geçerliği çalışması yapmak üzere bu ölçeklerin iyimserlik, kötümserlik ve duyuşsal özelliklerle ilişkisi ele alınmıştır. Sonuçlar, sosyal problem çözme teorisi ile tutarlı olarak, pozitif problem yönelimi, iyimserlik ve olumlu duygulanım, negatif problem yönelimi ile kötümserlik ve negatif duygulanım ilişkili bulunmuştur. Olumlu duygulanım ve iyimserlik problemlerle başa çıkmada uyumluluğu da yordayıcı niteliktedir. Olumsuz problem çözme yönelimi, stresin de yordayıcısı bulunmuştur.

Kant, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares (1996) orta yaş ve yaşlı gruplarında sosyal problem çözme becerisinin, stresle ilişkili depresyon ve kaygı ile ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçta, problem çözme becerisi ile günlük problemler, depresyon ve kaygı arasında nedensel bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda sosyal becerinin beş boyutunun da birbiriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998), Sosyal Problem Çözme Envanterini (D’Zurilla ve ark., 1998) kullanarak sosyal problem çözme becerisinde yaş ve cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar; sosyal problem çözme becerisinin genç yetişkinlikten (17-20 yaş) orta yaşa (40-55 yaş) doğru yükseldiğini, ileri yaşlarda (60-80) düştüğünü göstermektedir. Orta yaş grubu pozitif problem oryantasyonu ve rasyonel problem çözme alt ölçeklerinde gençlerden ve yaşlılardan daha yüksek, negatif problem oryantasyonu ve dürtüsel, dikkatsiz ile kaçınan problem çözme tarzı alt ölçeklerinde daha düşük puan almışlardır. Tüm gruplarda pozitif ve negatif problem oryantasyonu alt ölçeklerinde, genç grupta da dürtüsel-dikkatsiz problem çözme tarzı alt ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Dixon'ın (2000) üniversite öğrencilerinde depresyon ve iyileşme sürecinde problem çözme algısının etkisini incelediği çalışmasının sonucunda etkili problem çözümlerinin depresif belirtilerinin daha düşük olduğu (BDE,12-20) ve depresif dönemlerinin daha kısa sürdüğü bulunmuştur.

Dixon ve Reid'in (2000) problem çözme beceri algısı ile depresyon ve acı vereni yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak yeniden revize edilen acı veren yaşam deneyimleri ölçeği (GEI), Problem çözme Envanteri ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Beş yıl içinde çok sevdiği bir yakını kaybedenlerin depresyon ve keder düzeylerinin yüksek olduğu hipotezi ile tutarlı olarak acı veren yaşam olayları, depresif belirtiler ve problem çözme becerilerinde yetersizlik ilişkili bulunmuştur.

Chan (2001) problem çözme becerisinin ölçümünde özyeterlik (self efficacy) akılcı ve işlevsel olmayan başa çıkma yaklaşımlarını da içeren yeni geliştirdiği PÇE ni öğretmenlik eğitimi alan Çinli öğrenciler üzerinde uygulamış ve genel psikolojik uyum ile ilişkisini incelemiştir. Sonuçta problem çözme becerisinin genel psikolojik uyumun yordayıcısı olabileceği bildirilmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond da (2001) iletişim ve problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında eğitime katılan çocukların kendilerine ve çevrelerine daha az zarar verdikleri, okuldaki saldırganlık davranışlarının azaldığı, özgeci davranışlarının arttığı ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve çevreleriyle daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında, kazanılan becerilerin bir yıl sonrasında da belli bir düzeyde kaldığı gözlenmiştir.

McMurran, Blair ve Egan (2002) ise, sosyal problem çözme, tepkisellik, saldırganlık ve alkol kullanımı arasındaki ilişkileri incelemiştir. 70 erkek öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada yüksek düzeyde tepkisel olma düşük sosyal problem çözmeyle, düşük sosyal problem çözme de yüksek düzeyde saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada saldırganlığın üzerinde tepkiselliğin değil, düşük sosyal problem çözme becerisinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, benlik saygısı ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi 205 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda düşük benlik saygısının, saldırganlık ve öfkeyle ilişkili olduğu, saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerileri de saldırganlığı yordamıştır. Sosyal problem çözme becerileri ve saldırganlık arasındaki anlamlı ilişkinin benlik saygısı değişkeninin kontrol edilmesinden etkilenmediği, problem çözmenin tepkisellik boyutu ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu da bulunmuştur.

Webster-Stratton ve Reid, (2003) de etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş, çocuklara empati ve iletişim becerilerinin yanı sıra problem çözme becerileri konusunda da destek vermiştir. İletişim becerileri eğitiminde çocuklara kendi duygularını ayarlama, diğer insanların duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama konusunda uygulamalar yaptırılmış, problem çözme becerilerine yönelik program da ise bireyin karar verme durumlarında yaşadığı çatışmaları saldırganlık yerine daha kabul edilebilir, daha “sağlıklı” davranışlarla çözümleyebilmesi amaçlamıştır. Öfke patlamaları problem çözme sürecini sekteye uğrattığı için, bireylere problem çözme becerilerini kullanarak öfkelerini kontrol etmeleri öğretilmiş, gerçekleştirilen eğitimler sonrasında, katılımcıların iletişim ve problem çözme becerilerinde gelişme, saldırganlık davranışlarında ise azalma gözlenmiştir. Kazandırılan becerilerin genellenmesini sağlayabilmek için aileler de çalışmaya dahil edilmiş, dört ayrı grup oluşturulmuştur. Sadece çocukların ya da ailelerin yer aldığı gruplarla, hem çocuk hem de ailenin eğitime dahil edildiği grup ve bekleme listesindeki kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubu hariç diğer üç grupta yer alan çocukların saldırganlık davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, çocuk ve ailenin birlikte yer aldığı grup, sadece çocuğun ya da sadece ailenin katıldığı gruptan daha başarılı olarak değerlendirilmiştir.

Problem çözme becerileri ve iletişim becerileri birbirinden ayırt edilmesi güç yapılar olduğu ve bireyin uyumunu sağladığı için, bazı saldırganlığı önleme çalışmalarında birlikte ele alınmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre hem iletişim becerileri hem de problem çözme becerilerinin saldırganlık davranışlarını azaltma konusunda oldukça başarılı olduğu ifade edilebilir.

D’Zurilla, Londahl ve Tverskoy (2005), üniversite öğrencilerinde, yakın ilişkilerde yaşanan çatışmalar, kişilerarası problem çözme ve depresyon, kaygı belirtileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yaş, cinsiyet ve etnik kökene göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Anne ve romantik ilişki yaşanan partner ile çatışma, depresif belirtilerle ilişkili bulunurken, olumsuz problem çözme oryantasyonunun bu ilişkide ara değişken durumunda olduğu, kişilerarası problem çözmenin depresyon ve kaygı belirtilerini yordamada etkili olduğu görülmüştür.

Bell ve D’Zurilla (2009) bireylerde uyuma yönelik problem çözme beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye odaklı Problem Çözme Terapisinin depresif belirtileri azaltmadaki etkisini incelemişlerdir. Sonuçta, problem çözme terapisinin diğer psikolojik terapi yöntemleri ve tbbi tedavi kadar depresif belirtileri azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Olumlu problem oryantasyonuna odaklı, dört temel problem çözme becerisinin (problemi tanımlama ve formüle etme, seçenekleri oluşturma, karar verme ve çözümü değerlendirme, doğrulama) birlikte kazandırılmaya çalışıldığı terapi programlarının daha etkili olduğu bildirilmiştir.

2.1.10.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları başa çıkma stratejilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre yaş faktörünün problem çözme, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma gibi başa çıkma stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak gençlerin yaşları büyüdükçe sosyal destek arama davranışlarında da bir azalma olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok problem çözme yöntemlerine başvurdıkları, problemlerini çözmede çevreden daha çok destek sağladıklarını bulmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha hayalci ve kendilerini daha fazla suçladıklarını saptamıştır.

Taylan (1990), problem çözme becerisi algısının 226 üniversite öğrencisi üzerinde Problem Çözme Ölçeği (PÇE)’ni uygulayarak, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf ve öğrenim görülen program değişkenleri açısından farklılıklarını ölçmeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular P.Ç.E toplam puanlarında cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık olmadığını, öğrenim görülen programa göre farklılık olduğunu göstermiştir.

Hisli-Şahin (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme becerisi algılarından etkilenme düzeyini incelemiştir. Bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözmenin “kişisel kontrol” alt boyutunda kendilerini daha olumlu algıladıkları, “kişisel kontrol “ve anksiyete ve depresyon puanları açısından da uyum düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu, bu değişkenlerin uyumu etkilediği görülmektedir.

Kaya (1992), tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri ile, benlik saygısı düzeyleri, benlik değerlerinin sürekliliği, düzeyleri, depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven duyma düzeyleri, eleştiriye duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur.

Korkut'un (1994) üniversite ve polis akademisi öğrencileri üzerinde sigara içmenin sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısına etkisini incelediği çalışmada, sigara içenlerin sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, problem çözme becerilerini de daha yetersiz algıladıkları görülmüştür.

Çam'ın (1995) öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısı ile ego durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada problem çözme becerisi algısının yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; eleştirel ebeveyn, doğal çocuk ve uygulayıcı çocuk ego durumlarıyla olumsuz ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Aynı araştırmacı tarafında yapılan başka bir çalışmada (1997) öğretmenlik formasyonu eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısına etkisi incelenmiş, anlamlı bir etkinin olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal) deneyime, cinsiyete göre bir farklılık oluşmamıştır. Aynı yıl yapılan başka bir çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri eğitimi almalarının ego durumlarına ve problem çözme becerileri algılarına etkisine

bakılmıştır. Bulgular iletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algısını olumlu etkilediğini ve bu değişimin 15 hafta sonra yapılan ölçümlerde de devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca verilen eğitimin doğal çocuk ego durumu dışında diğer ego durumlarında da olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Ulupınar (1997) tarafından yapılan araştırmada, hemşirelik eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, hemşirelikte ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini sürdüren toplam 1040 öğrencinin problem çözme becerilerine aldıkları eğitimin etkisini, eğitim süreci boyunca problem çözme becerilerinin gelişip gelişmediğini incelemek ve problem çözme etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hemşirelikte lisans üstü eğitim, hemşireliği isteyerek seçmek, eğitimi sırasında problem çözme eğitimi almak problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca yaş, medeni durum, ailenin tutumu, yalnız yaşama, kendini tanımlama biçimi, çalışma statüsü gibi sosyodemografik özelliklerin; problemlerin kaynağının, yaşanan problemlerin, problemlerini paylaştığı kişinin, problem çözmedeki tutum ve davranışların, problem çözmede kendini değerlendirme biçimi ve denetim odağının, problem çözme becerisini algılamada etkili olduğu belirlenmiştir.

Basmacı (1998) üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile ana-babanın "demokratik" ve "otoriter" olarak algılanması, doğum yeri, ana-babanın öğrenim durumu, öğrencinin sayısal, sözel ve özel yetenekle ilgili bölümde okuması ve cinsiyeti arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada Bilgi Formu" ile, "Ana-Baba Tutum Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; annelerini ve babalarını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini, annelerini ve babalarını "otoriter" olarak algılayan öğrencilere göre problem çözme becerilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları arasında ve diğer değişkenler ile problem çözme becerileri algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Aydın (1999), denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri puanlarını karşılaştırılmıştır. Araştırma örneklemini Erzurum ilinde genel bir lisede okuyan toplam 171 öğrenci oluşturmaktadır. Farklı denetim odaklarına sahip ergenlerin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem çözme becerileri ve cinsiyet arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keleş (2000) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı ilişkisinin incelendiği çalışmada Rotter Denetim Odağı Ölçeği ile PÇE kullanılmıştır. Sonuçlar denetim odağı puanları arttıkça PÇE'den alınan puanların alt faktörler ve toplamda artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, dıştan denetimlilik arttıkça problem çözmede kendini daha yetersiz görme sözkonusu olmaktadır. Araştırmaya katılan özel liselerde görev yapan yöneticiler resmi liselerdekine göre, içten denetimli lise yöneticileri de dıştan denetimli lise yöneticilerine göre problem çözmede kendilerini daha yeterli görmektedir.

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

Katkat(2001), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarını yaş, sınıf, puan türleri ve kayıt tipi gibi değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Sonuçta: cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf değişkeni ile problem çözme becerileri algısı puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Diğer değişkenler ile PÇE puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002)'un Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji, Fen Bilgisi ve Eğitimde Psikolojik Hizmetleri (EPH) programlarına devam eden lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Korkut'un (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin problemlerini konuştukları ve anlaşıldıklarını hissettikleri kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaydın ve Özbay (2003), tarafından üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmada yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yardım arama davranışlarının problem çözme becerilerinden yordanmasının yanında problemlilik düzeyi ve farklı demografik değişkenlerin de yardım arama davranışlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Yardım arama davranışları bu çalışmada profesyonel yardım alma veya arama eğilimi olarak ele alınmıştır. Araştırmanın verileri Problem Çözme Envanteri (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ve Kendini Tanıma Ölçeği (Özbay, 1997) ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşımı etkilediği belirlenmiştir.

Özgüven ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan çalışmada intihar girişimi olan kriz vakalarının, girişimi olmayan kriz vakaları ve normal gruba göre değişen

özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; intihar girişimi olan kriz vakalarının depresyon belirtilerinin diğer gruplardan yüksek olduğu, kaygı belirtileri ve algılanan sosyal destek bakımından iki kriz grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, kontrol grubundan daha çok kaygı belirtisi gösterdikleri ve daha az sosyal destek algıladıkları görülmektedir. İntihar girişimi olan vakaların problem çözme becerileri diğer iki gruptan düşüktür. Yüksek kaygı belirtileri, aileden gelen sosyal destek algısının düşük olması ve problem çözme yaklaşımlarından aceleci yaklaşımın kullanılma sıklığı intihar girişimi için önemli risk faktörleri olarak ortaya çıkmıştır.

Batıgün ve Şahin (2003) tarafından öfke dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizliğin intihar düşünceleriyle ilişkisi 14-62 yaş arasındaki 619 kişi üzerinde yapılan bir çalışma ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 14-24 yaş grubundaki gençlerin diğer gruplara göre problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel, daha öfkeli davrandıkları ve kendilerine sunulan stresli bir durum ya da olay karşısında bir çözüm yolu olarak intiharı daha sıklıkla akıllarına getirdikleri görülmüştür.

Aynı araştırmacılar (2008) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskini belirlemeye yönelik bir modelin sınanması maksadıyla Ankara ilinde okuyan lise ve üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak İntihar Olasılığı Ölçeği (İÖÖ), Kısa Semptom Envanteri (KSE), Problem Çözme Envanteri (PÇE), Dürtüsel Davranışlar Alt Ölçeği, Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda modelin intihar olasılığı yüksek olan grubu doğru tahmin gücünün %43, intihar olasılığı düşük olan grubu doğru tahmin gücünün %56.7 olduğu belirlenmiştir. Problem çözme açısından en önemli olan boyutların kaçınan ve güvensiz yaklaşımlar olduğu gözlenmiştir. Öfke açısından bakıldığında da haksızlığa uğrama, eleştirilme gibi durumların, genel olarak saldırgan davranışların ve kişiler arası ilişkilerde de pasif-agresif ve içedönük tepkilerin, intihar olasılığı gruplarını anlamlı bir biçimde ayırt ettiği görülmüştür.

Taşdemir (2003) üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısını yordamada, mükemmeliyetçilik ile problem çözme ve denetim odağı algısının etkisini

incelemiştir. Araştırma örneklemini toplam 489 Fen Lisesi ikinci ve üçüncü sınıfa giden öğrenci oluşturmaktadır. Korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta; sınav kaygısının yordanmasında duyuşsallık boyutu için, problem çözme becerilerinden aceleci ve kaçınan yaklaşım, kontrol odağı, öz yeterlik inançları, mükemmeliyetçilik boyutlarından hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe değişkenleri anlamlı bulunmuştur. Kuruntu boyutunda ise problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan, kendine güvenli ve planlı yaklaşım, benlik saygısı, dışsal kontrol odağı, düşük öz yeterlik inançları ile hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar mükemmeliyetçilik boyutları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Serin (2004) tarafından yapılan öğretmen adaylarının kendilerini problem çözme becerileri açısından nasıl algıladıklarını; fen bilimlerine yönelik tutumlarıyla fen başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak, Problem Çözme Envanteri (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ; Gürdal (1997) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan (87) Fen Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, bölümünde okumaktan memnun olma-olmama durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Fen grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum sonuçları irdelendiğinde; fen tutumlarının bölümünde okumaktan memnun olma-olmama ve bölüm tercih nedeninden etkilendiği saptanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu ve ayrıca tutumlarla başarı arasında da olumlu yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, bölümünde okumaktan memnun olma/olmama durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır.

Bozkurt, Serin ve Emran (2004), İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan, 128 kadın ve 83 erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, yaş, kıdem ve mesleklerini isteyerek seçip/seçmedikleri, değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyete göre, problem çözme becerisi ve kıdeme göre iletişim becerisi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Deniz (2004) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucuna göre; karar vermede öz saygı, karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bulgulara göre; karar verme aşamasında kendine güven duyan öğrenciler, problem çözümünde de güvenli yaklaşım sergilemektedir. Problem çözme konusunda yetersizlik algısı, kararların ertelenmesine, panik kararlara ya da problemlardan kaçma eğilimine neden olmaktadır.

Pehlivan ve Konukman'ın (2004) beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisindeki algılama düzeyleri arasındaki farkı analiz etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda Ölçekten alınan toplam puanlar bakımından branş ve cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmamıştır Medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Alt ölçeklerden “aceleci yaklaşım” ve “kaçınan yaklaşım” açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur Problem çözme becerisini algılama yönünden toplam puan bakımından beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruba göre düşük bulunmuştur.

Türkmen' in (2004) erbaş ve erlerin intihar olasılığının problem çözme becerilerine göre anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve alt ölçeklerinden alınan puanların medyanları alınarak “düşük” ve “yüksek” olarak kategorik hale getirilmiş ve intihar olasılığı ile ilişkisine bakılmıştır. Sonuçta; PÇE ve alt ölçeklerinden yüksek puan alan erbaş ve erlerin intihar olasılıkları bu ölçeklerden düşük puan alan deneklerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca PÇE ve alt ölçeklerinden alınan puanlar ile intihar

olasılığı ölçeği ve alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki korelasyon incelenmiş ve tüm ölçekler arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bunlara göre, erbaş ve erlerin kendilerini problem çözmede yetersiz görme durumları arttıkça intihar olasılıklarının da arttığı görülmüştür.

Gündüz ve Gökçakan (2004) tarafından fiziksel istismar açısından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada Mersin Üniversitesinin çeşitli bölümlerine devam eden 399 öğrenciye Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bulgular, çocukluğunda fiziksel istismara uğramış öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Ailesinde fiziksel olarak istismar edilen üniversite öğrencilerinin, herhangi bir şekilde fiziksel istismar yaşantısı geçirmeyenlere oranla problem çözme becerisi konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmasa da buna benzer bir sonuç okuldaki fiziksel istismar olgusunda da görülmüştür. İlk ve ortaöğretim süresince fiziksel istismara maruz kalmış üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri fiziksel istismara uğramamış öğrencilerden daha düşük çıkmıştır. Fiziksel istismar görülen yer açısından sonuçlara bakıldığında, hem ailesinde hem de okulda istismara maruz kalan öğrencilerin problem çözme becerileriyle ilgili algılamalarının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Danışık (2005) araştırmasında, ergenlerin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; problem çözme becerileri ile öfke kontrolü arasındaki ilişkinin cinsiyet, psikolojik belirti ve sosyal paylaşım değişkenlerinin etkisi kontrol edildikten sonra anlamlı olduğu görülürken, problem çözme becerileri ile sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada, duygularını paylaşan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri, duygularını paylaşmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, psikolojik belirti bulguları düşük olan öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin psikolojik belirti bulguları yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bir sonraki bulgusu ise öğrencilerin algıladıkları problem çözme beceri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı

olduğunu ve bu ilişkinin kızların lehine olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile kız öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer yandan kızların öfkelerini daha çok bastırdıkları, erkeklerin ise öfkelerini daha çok saldırganca ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öfke kontrolü ile cinsiyet arasında ise anlamlı ilişki görülmemiştir.

Yaman ve Yalçın (2005), öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik_inanç düzeylerini geliştirmede probleme dayalı öğrenme yaklaşımının (PDÖ) etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada farklı yöntemlerle öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, PDÖ yaklaşımının öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Özkök (2005) tarafından yapılan, disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme (DYDYPÇ) öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerindeki erişimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan çalışmada 7.sınıf düzeyinde 45 öğrenciye tek deney deseni ve gözlem tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, yaratıcı problem çözme erişimlerinde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğunu başka bir deyişle DYDYPÇ öğretim programının öğrencilerinin yaratıcı problem çözme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Aydın, İmamoğlu, Yukay (2005), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri değişkenlerinin yanı sıra, cinsiyet ve doğum sırası gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre hazırlanan araştırmaya 160'ı kız, 103

erkek olmak üzere 263 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerisi Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve doğum sırası değişkenleri açısından problem çözme ve öfke ele alındığında, sonuçlar cinsiyet değişkeninin problem çözmede sadece kaçınma-yanaşma boyutunda farklılık yarattığını, bu farklılığın erkekler lehine olduğunu ve doğum sırası değişkeninin ise, öfke ve öfke ifade tarzlarından sürekli öfke ve öfke dışı boyutunda ve problem çözme becerilerinden de kendine güven boyutunda farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin kullandıkları aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türü değişkenlerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 992 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları kararsızlık stratejileri Bacanlı (2000) tarafından geliştirilen “Kararsızlık Ölçeği” ile problem çözme becerileri ise “Problem Çözme Envanteri”(Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ile ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular; problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğunu, cinsiyetin ise aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmada problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin, araştırıcı ve aceleci kararsızlık stratejilerini diğer öğrencilere göre daha çok kullandıkları saptanmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin %56’sının (n=563) problem çözme beceri düzeyinin düşük olduğu ve aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejilerini daha çok kullandıkları gözlenmektedir. Araştırmada ayrıca örneklemdeki öğrencilerin %43’ünün (n=429) problem çözme beceri düzeyinin ise yüksek olduğu ve kararsızlık stratejilerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Sonuçta, araştırıcı ve aceleci kararsızlık stratejilerini daha çok kullanan ve problem çözme beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin bireysel başarı, kişisel ve sosyal uyum açısından psiko-sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür.

Develioğlu (2006) problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerini bazı değişkenler açısından incelediği

araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır: 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinde problem çözme becerisi düşük olan grubun yüksek olan gruba göre daha çok içtepsel karar verme stratejisi kullandığı, 4.sınıf öğrencilerinin içtepsel karar verme puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre de içtepsel karar verme bakımından anlamlı bir farklılık sözkonusudur. Erkek öğrencilerin puan ortalamaları kızlara göre yüksektir. Hem kız hem de erkek üniversite öğrencilerinde problem çözme becerisi düşük olan grubun daha çok içtepsel karar verme stratejisi kullandığı görülmüştür. Problem çözme beceri düzeyinin sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin aylık geliri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre, karar stratejilerine bakılmış ve problem çözme becerileri yüksek olan grupların, mantıklı karar verme, problem çözme becerisi düşük olan grupların, içtepsel karar verme ve kararsızlık stratejisi kullandığı görülmüştür.

Tokat, Kara ve Ülkün (2006) tarafından yapılan yöneticilerin kontrol odakları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, ölçeklerden alınan puanlar ayrı ayrı değerlendirilmiş, Rotter İç-dış Kontrol Odağı ölçeğinden alınan puanların iç kontrol odağına yakın olduğu, yöneticilerin yaptıkları işlerde ve aldıkları kararlarda düşünen, güvenli, sorumluluk alabilen, girişken, duygusal yönden sağlıklı ve dengeli, objektif ve etkili iletişim yolları kullanabilen, kendini kabul ve öz saygı düzeyi yüksek akademik kimlik ve yöneticilik anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Problem Çözme Ölçeği sonuçlarına bakıldığında ise; belirsizlikler veya problemler yaşandığı zamanlarda, yöneticilerin uygun problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Alt faktörlere bakıldığında, düşünen yaklaşımın problem çözmeye en çok kullanılan yaklaşım olarak benimsenmesi, yöneticilerin aynı zamanda akademik kimlik özelliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanmıştır.

Derin'in (2006) araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki İzmir il örneklemini içinde incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenlere göre problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme

Envanteri, Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında, cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ve cinsiyet arasında ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak; öğrencilerin anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ile denetim odağı düzeyleri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Babalarının eğitim durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarı arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. 8. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik durumları ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin sosyo ekonomik durumları ile problem çözme becerileri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak; öğrencilerin babalarının sahip oldukları meslek grupları ile denetim odağı düzeyleri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ($p<0,01$) anlamlı bir ilişki ve problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde ($p<0,01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aksan ve Sözer (2007) tarafından Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki

olup olmadığını belirlemek ve bunun fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan interaksyon etkisi açısından durumunu ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, epistemolojik inançlar, problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur.

Otacioğlu (2007) tarafından yapılan Eğitim Fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırma sonucunda, müzik eğitimi bölümü öğrencilerine kıyasla Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları açısından daha yetersiz oldukları saptanmıştır. PDR bölümü öğrencileri, yaklaşıma-kaçınma (YK) ve kişisel kontrol (KK) alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre de daha yetersiz bulunmuş, bu durum aldıkları eğitim açısından beklenmeyen bir sonuç olmuştur.

Aynı araştırmacı (2008) tarafından müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algıları ve kendilerine güven derecelerinin çalgı başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmadaki veriler; öğrencilere yönelik Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Ölçeği ile Özgüven Ölçeği (Self Concept Scale) yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının özgüven ve çalgı başarı düzeyleri ile sınıf değişkeni, problem çözme düzeyleri ile özgüven ve çalgı başarı düzeyleri, cinsiyet değişkeni ile çalgı başarı düzeyleri ve son olarak özgüven ve çalgı başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Problem çözme becerisi-Özgüven ve Problem Çözme becerisi-Çalgı Başarı” puanları için yapılan test sonuçlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem çözme becerileri onların özgüvenleri ve çalgı başarılarını etkilemektedir.

Ağır (2007) üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyleri ile kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözme biçimleri ve geleceklerine dair olumsuz algıları, umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri toplam 251 öğrenciye, araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Formu, “CDS – Bilişsel Çarpıtma Ölçeği”, “Problem Çözme Ölçeği”, “Umutsuzluk Ölçeği”

uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet özelliği değişkenine göre Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri birlikte ele alındığında, puan ortalamaları birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Erkek katılımcılarda umutsuzluk daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkenine göre Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Sosyoekonomik düzey değişkenine göre Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri toplam puan ortalamaları birbirinden anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. İstanbul'daki ikamet özelliği değişkenine göre üniversite öğrencilerinin Beck Umutsuzluk ve PÇE puan ortalamaları birbirinden anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Anne eğitim değişkenine göre Beck Umutsuzluk ve PÇE puan ortalamaları birbirinden anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Baba eğitim değişkenine göre Beck Umutsuzluk ve PÇE puan ortalamaları birbirinden anlamlı derecede farklıdır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görmeye dayalı bilişsel çarpıtmaları artış gösterdikçe, buna bağlı olarak problemleri çözme konusundaki kendilerine olan güven düzeyleri de düşüş göstermektedir.

Özbulak, Bulut, Serin ve Ersoy (2007) tarafından yapılan ergenlerin problem çözme becerisine yönelik algılamaları, ruhsal problemları yaşama ve atılmanlık düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışma sonucunda cinsiyete ve algılanan ana baba tutumlarına göre, ruhsal problem yaşama düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin atılmanlık düzeyi, ruhsal problem yaşama düzeyleri ve kişiler arası problem çözme becerisi arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Atılmanlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin ruhsal problem yaşama düzeylerinin düşük olduğu, kişiler arası problem çözme becerisinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Pakkal (2007) tarafından, ergenlerin, problem çözme becerilerini ve sosyal benliklerini değerlendirme düzeylerini belirlemek; okul öncesi eğitim alan-almayan ergenlerin problem çözme becerilerini, sosyal benliklerini değerlendirmelerinde bir farklılık olup-olmadığını göstermek amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, ergenlerin problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik gelişiminin

okul öncesi kuruma gidenler lehine olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri geliştikçe ergenlerin sosyal benlik gelişimi de olumlu yönde artmaktadır. Okul öncesi bir kuruma daha uzun süre devam eden ergenlerin, kısa süreli devam edenlere göre problem çözme becerilerini daha olumlu algıladıkları elde edilen bulgularda yer almaktadır.

Keskin ve Yıldırım (2008) öğrencilerin problem çözme becerisi, otonomi kazanabilme yeteneği ve bunların zeka alanlarıyla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla, Ege Üniversitesi Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulunda okuyan 180 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonucunda; öğrencilerin otonomi düzeyi ile problem çözme envanterinden aldıkları puanlar arasında olumsuz yönde korelasyon saptanmıştır. En yüksek olumsuz korelasyonun sözel-dilsel zekâ ve öze dönük-içsel zekâ ile problem çözme becerisi arasında olduğu belirlenmiştir. En yüksek olumlu korelasyonun öze dönük-içsel zekâ ile otonomi arasında olduğu belirlenmiştir.

Öztürk, Koparani ve Efe (2008) tarafından yapılan ve boks antrenörlerinin problem çözme becerilerinin ve atılganlık düzeylerinin incelendiği çalışmada yaş ortalamaları 30 olan örneklemin PÇE puan ortalamaları 80 olarak bulunmuştur. Meslekle PÇE puanı arasında anlamlı farklılık vardır ($p<0.05$). Mesleklerinden memnun olanların diğer meslek gruplarına göre daha yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yaşla PÇE puanı arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmazken, RAE puanı ile PÇE puanı arasında ise negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. RAE puanı artarken, PÇE puanı azalmaktadır. PÇE puanının azalması problem çözme becerisinin arttığını göstermektedir ($p<0.05$).

Çapri ve Gökçakan (2008) tarafından Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni (ÖSKD) kullanılmıştır. Araştırma bulguları; üniversite öğrencilerine uygulanan ADDT'ne dayalı grupla psikolojik danışmanın, grup üyelerinin problem çözme becerisi algılarında olumlu yönde etkili olduğunu ve çalışmanın bitiminden 2 ve 12 ay sonra da etkisinin devam ettiğini göstermiştir.

Yıldırım ve Yalçın (2008) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri üzerine etkisini, cinsiyet ve mezun olunan lise türü de dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin geleneksel öğretime göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2009), tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı duygu durumlarının ve başarı motivasyonunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bilgisayar ortamında, üniversite sınavlarına girmek üzere hazırlanan 96 öğrenciye, üniversite sınavlarında sorulan sorulara benzer tarzda hazırlanan 18 soru sorulmuş ve her dört sorudan sonra deneğe içinde yer aldığı gruba göre, deneye katılan toplam öğrenciler arasındaki puanını ve sırasını gösteren sahte geribildirim verilmiştir (olumsuz, olumlu). Gruplar arası problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması amacıyla Hanoi Kulesi (Tower of Hanoi) problemi kullanılmıştır. Cinsiyet, motivasyon düzeyi ve geribildirim değişkenlerine bağlı olarak bağımlı değişkenlerdeki farklılaşma ANOVA ile incelenmiştir. Yapılan deney sonucunda, olumsuz geribildirim durumunda, deneklerin problemi çözmede kullanmış oldukları stratejilerin farklılaştığı ve bunun sonucunda başarı performanslarının bazı parametrelerde düştüğü bulunmuştur.

Demirtaş ve Dönmez (2008) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, çocuk sayısı, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark olup olmadığını saptamak amacıyla, Malatya ili şehir merkezinde görev yapan 445 lise öğretmeni üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırma sonunda, katılan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düzeyini “orta” olarak algıladıkları, öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında kıdem, en son mezun olduğu okul, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

Vatan (2008) tarafından yapılan araştırmada klinik bir örnekleme ilk olarak problem çözme yaklaşımlarının umutsuzluk, çaresizlik, talihsizlik düzeylerine göre değişimi, daha sonra da bu değişkenlerin tümü ile psikopatoloji ile ilişkili olduğu düşünülen MMPI-2 klinik ve içerik ölçekleri arasında ilişkiler incelenmiştir. Son olarak demografik özellikler kontrol edildikten sonra problem çözme yaklaşımları, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik düzeylerinin psikopatolojiyi ve kişilik özelliklerini yordama güçleri incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde problem çözme yaklaşımlarında, umutsuzluk çaresizlik ve talihsizlik bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım ile umutsuzluk, çaresizlik, talihsizlik düzeyleri arasında pozitif yönde, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım ile umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. MMPI-2 ile ölçülen psikopatoloji düzeyi ve kişilik özellikleri ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım arasında negatif yönde, MMPI-2 alt test puanları ile aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre: kadın olmanın, yapıcı olmadığı düşünülen problem çözme yaklaşımlarını daha fazla kullanmanın, umutsuzluk ve talihsizlik düzeyinin yüksek olmasının MMPI-2 ile ölçülen belirti ve kişilik özellikleri açısından önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

Budak (2009) tarafından problem çözme algısına, kontrol odağı, benlik saygısı ve öğrenilmiş güçlülüğün etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme, benlik saygısı ve öğrenilmiş güçlülük ile orta düzeyde negatif yönde, kontrol odağı ile problem çözme arasında güçlü olmayan pozitif yönde ilişki gözlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda seçilen üç bağımsız değişkenin problem çözme üzerindeki varyansın % 35.9' unu açıkladığı, problem çözmeyi en iyi yordayan değişkenin öğrenilmiş güçlülük olduğu bildirilmiştir.

2.2.Denetim Odağı

Bu bölümde denetim odağı kavramının nasıl yapılandırıldığı üzerinde durularak denetim odağı kavramı Rotter'm sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Daha sonra benzer kavram ve kuramlar denetim odağı kavramına açıklık kazandırmak amacıyla ve kavramla ilişkisi boyutunda incelenmiştir. Denetim

odağı ile ilgili yapılan araştırmalar denetim odağı ile ilgili değişkenler içinde ele alınarak, denetim odağı kavramının iç ve dış denetimlilik boyutları üzerinde durulmuştur. Daha sonra denetim odağı ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Denetim odağı kavramı Rotter'ın geliştirdiği Sosyal öğrenme kuramından temelini alır (Rotter,1954,1966,1975; Rotter, Chance ve Phares, 1972).

2.2.1. Julian Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı

Rotter'ın sosyal öğrenme kuramı çağdaş psikolojideki farklı fakat önemli iki kuramsal yaklaşımı, davranışçı kuramlarla bilişsel kuramları bütünleştirmeye çalışan bir kuramdır. Bu kuramda dört tür değişken tanımlanmıştır. Bu değişkenler; Davranış potansiyeli, beklentiler, pekiştirme değeri ve psikolojik durumdur. Denetim odağı bu değişkenlerden yalnızca birine, "beklentilere" ilişkindir.

2.2.1.1. Davranış Potansiyeli

Davranış potansiyeli Rotter'e göre iki değişkenin, beklenti ve pekiştirme değerinin fonksiyonudur. Davranışların sonucu beklenen pekiştirme değeri yüksek olduğunda bu davranışın görülme sıklığı artmaktadır. Davranış potansiyeli; belirli bir davranışın, belirli bir ya da bir dizi durumda, belirli bir ya da bir dizi pekiştireçle ilişkili olarak meydana gelme olasılığıdır. Bir davranışın gerçekleşme olasılığı, değişik kişiler ve durumlar için farklıdır (Rotter,1954,s.105,Lefcourt,1982,s.36).

Rotter'in Basit Davranış Kestirme Formülü;

Davranış Potansiyeli(DP)= Beklenti(B)+ Pekiştirme Değeri (PD) (Burger, 2006, .527)

$BP = f(E \& RV)$ (Mearns, 2009)

2.2.1.2 Beklenti

Bireyin belli bir durumda, belli bir davranışın sonucu olarak belli bir pekiştirecin meydana gelme olasılığına ilişkin inancını ifade eder. İnsanların pekiştirilen davranışları tekrar yapma olasılığı yüksektir. Ancak, Rotter ve davranışçıların

ayrıldığı nokta, bu davranışı açıklama biçimleridir. Davranışçılar, edimsel koşullanma ilişkisinin ya da alışkanlığın önceki deneyimlerle güçlendiğini söyler. Ancak Rotter, insanların belirli bir davranışı ne kadar sık pekiştirilirse (örneğin bütün gece çalışıp sınavdan A almak), o davranışın gelecekte pekiştirileceğine dair beklentilerinin o kadar güçlü olacağını söylemektedir. Öte yandan davranışlar pekiştirilmediğinde (çok ders çalışıp sınavdan düşük not almak gibi), ödüllendirme beklentisi düşecektir. Beklentiler her zaman doğru olmayabilir.

Aynı durumda çok sayıda pekiştirme yaşadıktan sonra belli davranışların ödül getireceğine dönük güven artar. Rotter, ilk defa karşılaşılan durumlarda gösterilecek davranışın, bu durumla ilgili beklentinin yaşanmış benzer durumlar tarafından belirleneceğini söyler (Rotter ve Hochreich, 1975, s.96). Beklentilerin akılcı olmayan biçimde düşük olması davranış sorunlarına yol açmaktadır.

Rotter, geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında, iki tür genelleştirilmiş beklentiden söz eder. Bunlardan biri başarı, bağımlılık, uyma, toplumsal kabul ve benzerleri gibi yalnızca belli sonuçlara ilişkin özgül beklentileri içerir. İkincisi genelleştirilmiş beklenti ise sonuçların kendi niteliklerinin değişebildiği, belli bir kararı ya da problem çözümünü içeren bir dizi psikolojik durumun başka özelliklerinden genelleştirilen beklentileri içerir, örneğin, ayrı türden sonuçları içinde saklayan durumlarda, kendi kendimize, bir bireyin doğruyu söyleyeceğine güvenip güvenemeyeceğimizi ya da önceki planımız engellendiğinde çözümü nasıl bulacağımızı sorabiliriz. Belli bir durumda, herhangi bir sonucun davranışı izleyeceğine ilişkin beklentiyi ele alırken yalnızca bir sonuç için genelleştirilmiş beklentiyi değil, büyük bir olasılıkla, bir ya da daha fazla problem çözümüne ilişkin genelleştirilmiş beklentiyi göz önüne almak gerekecektir (Rotter, Chance ve Phares, 1972, s. 41). Bir beklentiyi belirlerken ilgili bütün değişkenler tam olarak ölçülebilse bile, özgül bir davranışı yordamak çok mümkün değildir. Sosyal öğrenme kuramında, beklenti, bir davranışın ortaya çıkma olasılığının üç temel belirleyicisinden yalnızca biridir.

2.2.1.3. Pekiştirme Değeri

Rotter, pekiştirme değerini bir pekiştireci diğerin tercih etme derecesi olarak tanımlamaktadır. Belli bir pekiştirece verilen pekiştirme değeri zaman ve duruma göre değişiklik gösterir. Ancak bir pekiştirece diğerine göre ne kadar değer verileceğini belirleyen kararlı bireysel farklılıklar vardır. Rotter pekiştirme değerinin beklentiden bağımsız olduğunu söyler. Yani bir şeyin birey için pekiştirme değerinin yüksek ya da düşük olması, bu pekiştirmeyi elde etmek için sahip olunan beklentiyi etkilemez. Davranışı kestirmek için ,davranış seçeneklerinin beklentisini ve pekiştirme değerini bilmek gerekir (Burger, 2006, s.530). Rotter'e göre belirli bir davranışı gösterme olasılığımız, bu davranışın bir etkisi olup olmadığına dönük algımıza bağlıdır. Pekiştirmeler yaşamda amaçlarımızı ifade eder. Pekiştirme değerinin çok düşük ya da yüksek olması ya da yaşamdan beklenenlerin akıldışı, ulaşılamaz ya da çok yetersiz, düşük düzeyde olması psikolojik sorunlara neden olur. Bu durumda yardım sürecinin bireyin gerçekçi hedefler belirlemesine yardımcı olması gerekmektedir (Rotter,1954,s.107; Haggbloom ve ark. 2002; Mearns, 2009). Davranışın yinelenme olasılığını arttırmak için pekiştirme gerekli, fakat yeterli değildir. Kişinin ayrıca, davranışları ile onları izleyen olaylar arasında nedensel bir ilişki kurabilmesi gerekir (Phares, 1978, Akt.: Lefcourt, 1982, s. 31).

2.2.1.4. Psikolojik Durum

Tüm davranışlar bir sosyal bağlam içinde oluşmaktadır. Birey, sürekli olarak, iç ve dış çevresiyle ilgili değişkenlere tepkiler vermektedir. Birey geçmiş yaşamında öğrendikleri ile hangi durumda, hangi pekiştirecin elde edilmesinin daha olası olduğunu tahmin eder. Durumların algılanmasında da gereksinimlerin algılanmasında olduğu gibi bireysel farklılıklar söz konusudur. Bireylerin pekiştireçlere verdiği değer ve pekiştireçlerle ilgili beklentileri içinde bulunulan duruma ve durumu algılamalarına bağlıdır. Psikolojik durum, bireyin davranışlarının istenen sonuçlara ulaşacağına ilişkin geçmiş yaşantılarından da etkilenen beklentileri hakkında ipuçları verir (Rotter ve Hochreich,1975, s.98).

Rotter'ın sosyal öğrenme teorisinde yukarıda ele alınan temel kavramlar çerçevesinde hedef e yönelik bir davranışın gerçekleşme potansiyelini daha açık

olarak şu şekilde formüleştirmek mümkündür (Rotter,1954,s.109; Rotter ve Hochreich,1975,s.99, Lefcourt,1982,s.32);

$DP_{x,s1,pa}=f(B_{x,pa,s1} \text{ ve } PD_{a,s1})$

Bu formüle göre; x davranışın 1 durumunda pekiştireç a ile ilişkili olarak gerçekleşme potansiyeli, x davranışı sonrasında 1 durumunda a pekiştirecinin oluşma olasılığı ile 1 durumunda beklenen pekiştirecin değerinin bir fonksiyonudur.

2.2.2 İç Ve Dış Denetim Odağı

Rotter'ın pekiştireç beklentisi ile ilgili olarak yaptığı çalışmalar sonucu; insanlarda öğrenmenin yalnızca pekiştirmenin bir işlevi olmayıp, bireyin ödül ve cezaların - genel bir ifadeyle- sonuçların kendisi tarafından ya da kendi dışındaki güçlerce denetlendiğine ilişkin inancına da bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre pekiştireçlerin etkisi bireyin bu sonuçları kendi davranışına bağlı olarak algılayıp algılamamasına dayanır (Rotter ve ark. 1972, s.473 -518).

Birey sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışların hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangi sonuçların da kendisi dışından kaynaklandığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir. Rotter, bu beklentileri içsel ya da dışsal denetim kaynağına inanç olarak nitelendirerek yaşamdaki olumlu ya da olumsuz sonuçları (ödül ve cezalar) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere "Denetim Odağı" adını vermiştir. Denetim (kontrol) algısı ödül ve cezaların kişi tarafından mı yoksa bireyin dışında bir takım etkenlerce mi denetlendiğine ilişkin genel bir beklenti olarak tanımlanır. Böylece insanlar davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentilerini iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirirler. Bu eğilimlerden biri; ödül ve cezaların - büyük ölçüde bireyin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklentidir ki bu durum "İçten Denetimi" ifade etmektedir. Diğer ise; ödül ve cezaların kişinin kendi dışındaki başka güçlerce (örneğin kader, şans.başka insanlar. . . vb.) uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği, bu nedenle ödüle ulaşma ve cezadan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklentidir ki bu durum "Dıştan Denetim" i ifade etmektedir (Rotter 1966,s.261, Dönmez, 1985a, Dağ,1990.).

Özetle, bazı bireyler değer verilen ödüllerin elde edilmesinin yalnızca şansa bağlı olduğuna, insanların kendi kaderlerinin belirleyicisi olmadıklarına ilişkin oldukça güçlü bir inanç geliştirmektedirler. Bunun tersine, diğer bazıları da arayan bulur, eken biçer, çalışan kazanır biçiminde, insanların, iyi ya da kötü, kendilerine olanlardan sorumlu oldukları yönünde: oldukça kalıcı bir inanç taşırlar. Genellikle, birinci gruba girenlerden dıştan denetimliler, ikinci gruba girenlerden de içten denetimliler olarak söz edilir (Dönmez 1985a).

Denetim odağı tipolojik bir kavram değildir. Diğer bir deyişle insanlar, değişmez bir biçimde, kesin olarak içten denetimliler ve kesin olarak dıştan denetimliler şeklinde iki sınıfa ayıramazlar. Unutulmamalıdır ki, bir bireyin belli bir durumdaki davranışını bir çok değişken birlikte belirler. Denetim odağına ilişkin olarak insanları değişmez ve kesin iki sınıfa ayırmak bu değişkenleri gözden kaçıran bir sınıflama hatası olur ve davranışı yordama sürecini çok yalına indirger (Rotter, 1975).

Diğer kişilik özellikleri gibi, denetim odağı sonuçları da zaman içinde kararlılık gösterir. Ancak bu sonuçlar da değişebilir. Örneğin insanlar üniversiteye başladıktan sonra daha içsel olmaktadır (Wolfe ve Robertshaw, 1982, Akt.Burger, 2006, s.593).

İçten ve dıştan denetimlilik Adler (1939)'in yaşam hedefleri için çabalama; Angyal 'ın(1941) özerklik; Merton ve Seeman'ın (1959) kullandığı yabancılaşma; White 'ın(1959) yeterlik; Mc Clelland ve arkadaşları (1953) ile Atkinson (1985) tarafından vurgulanan başarı gereksinimi; Miller ve Seligman'nın (1973) öğrenilmiş çaresizlik;Shostrom 'ın (1966) desteği içten alma; gestalt terapideki olgunluk kavramı ile yakından ilişkilidir (Korkut,1991).

Son zamanlarda denetim odağının çok boyutlu olduğuna ilişkin genel bir kabul vardır. Faktör yapısı modellerini sayısı ve dolayısı ile algılanan denetimin altında yatan faktörlerin sayısı ve doğası ile ilgili fikir birliği yoktur (Poulhus 1983).Algılanan denetimin altında yatan faktörlerin sayısı ikiden (Mirels 1970; Reid ve Ware 1973) on sekize dek (Coan,1974) değişmektedir. Örneğin Levenson (1973) insanların denetimi şans, güçlü olan diğer insanlar ve kendileri olmak üzere üç ajandan birine yüklediklerini not etmektedir (Akt. Poulhus 1983). Poulhus (1983) ise

algılanan konrolun üç tabakası olduğunu savunan bir model geliştirmiştir. Bu modele göre içiçe daireler biçiminde ele alınabilecek bu tabakaların ortasında benlik yer almaktadır. Bunun üzerinde yer alan ilk tabakada kişisel etkinlik (kişisel başarı); bir üstte kişiler arası denetim (kişiler arası ilişkide uyumu sağlama ve koruma); en üstte sosyo- politik denetim (sosyal politik sisteme dayalı olma ve katkıda bulunma) yer almaktadır. Bu modele göre tabakalara verilebilecek örnekler şunlardır; ilk tabaka için kişinin bir bulmacayı çözmesi, dağa tırmanması gibi kişisel başarı duygusunu içeren durumlar; ikinci tabaka için kişinin bir toplantıda ilgilerini savunması, sosyal ilişkilerini geliştirmeye girişmesi; üçüncü tabaka için ise kişinin bir haksızlıkla ilgili bir boykota katılması ya da ilgili makamlara dilekçeler yazarak durumu bildirilmesi örnek olarak verilebilecek durumlardır (Akt.: Korkut,1991).

2.2.3 Denetim Odağının Oluşumu

Denetim odağı inancının bebeklikten başlayarak kişiliğe yerleşerek geliştiği ve değişime karşı dirençli bir kişilik boyutu olduğu bilinmektedir. Literatürde bu boyutun oluşumu, yapısı, değişebilirliği ile ilgili araştırmaların kavramın ortaya çıktığı 1950'li yılların sonlarından itibaren başladığı görülmektedir.

Araştırma bulguları; içsel-dışsal denetim kavramının bir çok durumda işlerlikte olan genelleştirilmiş bir beklenti olduğu görüşünü desteklemiş, buna dayalı olarak da araştırmacılar bu özelliği bir kişilik değişkeni olarak kabul edip, bu değişkeni etkileyen etkenleri tanımlamaya çalışmışlardır. (Rotter, 1990 , Dağ, 1990; 1991; Ören 1991; Yüksel,1991 Carton ve Nowicki, 1994, Dağ,1991;Yeşilyaprak, 2004, s.241). Denetim odağını içte ya da dışta oluşturacak ön koşulların bilinmesi iç denetimi geliştirmede ya da dış denetimi değiştirmede yarar sağlayabilir .(Yeşilyaprak, 1990). Carton ve Nowicki (1994) Rotter'ın sosyal öğrenme teorisi ile ilgili kendini değerlendirme (self report) ve gözlem yoluyla yapılmış çok sayıda (65) çalışmayı incelemiş ve denetim odağı ile ilgili kişilerarası farklılıkları yaratan temel etkenlerle ilgili bulguları sunmuşlardır. Erken çocukluk döneminde ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmaların Rotter'ın teorisini destekleyen bulgulara ulaştığı bildirilmektedir. Çocuklarına tutarlı davranan, ödül ve cezayı tutarlı uygulayan, çocuklarının özerkliğini destekleyen, onları teşvik edip cesaretlendiren, kabul edici, ilgili, sıcak ve sevecen ebeveynlerin çocuklarında iç denetimin daha çok

geliştiği görölmüştür. İç denetimlilerin aile ortamlarının sıcak, destekleyici, dayanışmanın yüksek ve iletişime açık olduğu görölmüştür. Dış denetimlilerin ebeveynleri daha katı, denetleyici, reddedici ve ödöl ve ceza uygulamada tutarsız bulunmuştur.

Aynı incelemede stresli yaşam olaylarının özellikle yaşamın erken dönemlerinde yaşanan ayrılık ve kayıpların denetim odağının oluşumunu etkilediği, stresli yaşam olayları ile dış denetimlilik arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu bulguların Rotter'ın teorisiyle uyumlu olduğu bildirilmiştir (Carton.&Nowicki 1994).

Ebeveyn tutumlarının denetim odağına etkisi ile ilgili çalışmaların en önemlilerinden biri Katkovsky, Crandall ve Good (1967) tarafından yapılmıştır. Katkovsky ve arkadaşları, ana babalardan, çocuklarını yetiştirme konusunda elde ettikleri bilgiler ve kendi yaptıkları gözlemler sonucu, sıcak, destekleyici, kabul edici, disiplin uygulamalarında tutarlı, çocuklarından erken yaşlarda bağımsızlık bekleyen anababaların, çocuklarında içten denetim inancını; cezacı, reddedici, baskıcı ve eleştirici anababalardan daha fazla pekiştirdikleri kanısına vardılar. Davis ve Phares'de (1969) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin anababalarının çocuk yetiştirmeye ilişkin davranış ve uygulamaları konusundaki anılarını değerlendirerek içten denetimlilerin anababalarını daha yapıcı, daha az reddedici, daha az düşmanca denetim uygulayan, disiplin konusunda daha tutarlı, ve sevgiye dayalı ilişkileri olan kişiler olarak anımsadıklarını ortaya çıkardılar, Dıştan denetimliler ise anababalarını daha az kabul edici, disiplin konusunda daha tutarsız kişiler olarak anımsadılar. Benzeri bulgularla sonuçlanmış araştırmalar vardır. (MacDonald, 1971; Yates, Kenelly, ve Cox, 1975; Salomon ve arkadaşları, 1971; Nowicki ve Segal, 1974). Öte yandan, yalnızca anne davranışı açısından aynı sonuçlara ulaşan, baba davranışı ile içten denetimlilik arasında bir ilişki bulmayan çalışmalar da vardır (Chance, 1972; Levenson, 1973, Akt.:Dönmez,85b).

Ana babanın çocuk yetiştirme tutumları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmasında Yeşilyaprak (1988) şu bulguları elde etmiştir. Tutarlı disiplin, ilgi gösterme, amaçlara ulaşmada yardım etme gibi ana baba davranışları ile içten denetimlilik arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır. Cezalandırıcı disiplin,

anneninin aşırı koruyuculuğu, başarı için baskı gibi ana baba davranışlarının ise dıştan denetimlilik ile olumlu ilişki içinde olduğu elde edilen diğer bulgulardır.

Beck ve Brown (2003) doğum sırasının denetim odağı ile ilişkili olduğunu, ilk çocukların daha çok dıştan denetimli olduğunu bildiren çalışmalardan söz etmişler, ancak kendi çalışmalarında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Denetim odağının dıştan içe, içten dışa doğru değiştirilebileceğini kanıtlayan birçok araştırma ve çalışma da yapılmıştır (DeCharms, 1972; Nowicki ve Barnes, 1973; Diamond Shapiro, 1973; Reimanis, 1974; Gutkin, 1978 ;Akt.Dönmez,85a).

İlgili, sıcak, çocuğun gereksinimlerine duyarlı, destekleyici aile ortamı çocuklarda içten denetimin gelişmesini sağlamaktadır (Crandal,1973, Akt.Lefcourt, 1982, s.137-140). MacDonald, (1971) iki çocuklu ailelerde, sonra doğan çocukların önce doğan kardeşlerinden daha dıştan denetim ağırlıklı olduklarını bulmuştur. Duke ve Lancaster, (1976) baba yokluğunda büyüyen erkek çocukların anneli-babalı büyüyenlerle karşılaştırıldığında, daha dıştan denetimli olduklarını ortaya koymuştur (Akt.Dönmez,85b).

İçten ya da dıştan denetimli olmanın yaş, zeka ve akademik başarıya bağlı olup olmadığını araştıran çalışmalar tutarlı sonuçlar elde edememiştir (Lefcourt 1966; Joe 1971;Akt.Yeşilyaprak, 1990). Özetle bulgular, anne ve babanın çocuktan bağımsızlık beklentisi, koruyuculuk, şefkatli olma, destekleyici ilişki, cezalandırma derecesi, tutarlı disiplin gibi tutumlar ile denetim odağı arasında ilişki ortaya koymuştur.

2.2.4. Denetim Odağı İle İlgili Değişkenler

Denetim odağının birçok kişilik değişkeniyle oldukça güçlü ilişkileri gösterilmiştir (Crandall ve Crandall,1983; Lefcourt;1982,1992.). Denetim odağı ile ilişkisi incelenen değişkenler arasında bilişsel etkinlikler, kişilik özellikleri, fiziksel ve psikolojik sağlık, sosyo-ekonomik özellikler sayılabilir.

2.2.4.1.Denetim Odağı Ve Bilişsel Etkinlikler

Denetim odağının bilişsel etkinliklerle ilişkileri çok erken dönemlerden beri incelenmektedir. Bu çalışmalarda, içten denetimlilerin öğrenmeye daha açık,

meraklı, araştıran, bilgi işleme sürecinde daha etkili oldukları gözlenmiştir (Lefcourt,1982,s.80).

Denetim odağının başarıyı kestirmede kullanılabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları; içten denetimlilerin başarıda kendi yetenek ve çabalarına daha çok güvendiklerini ve daha başarılı olduklarını, (Weiner,1979,Weiner,Russel ve Lerman,1979,Akt. Lefcourt,1982,s.99;Uguak ve ark. 2007) içten denetimli öğrencilerin daha yüksek notlar elde ettiğini, sınav günlerini, değerlendirme uygulamalarını ve derslerine yardımcı olabilecek her türlü bilgiyi dışsal öğrencilere göre daha iyi bildiğini (Dollinger, 2000) ve öğretmenleri tarafından daha olumlu değerlendirildiğini göstermiştir (Findley, Cooper,1983; Kalecstein ve Nowicki, 1997,Akt.Burger,2006, s.598).

Bar-Tal.ve Bar –Zohar (1977) denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişki ile ilgili yaptıkları 36 çalışmanın 31’inde içten denetimli bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akt.:Derin,2006).

Akademik başarı ile iç denetim inancı arasında zeka değişkeni kontrol edildiğinde pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca içsel denetimlilerin; yaşadıkları deneyimlerden ileride daha iyi yararlanabildikleri, düşünsel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, zamanı daha iyi kullandığı davranışlarının daha tutarlı olduğu engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koydukları ve daha az uyucu (konformist) davrandıkları anlaşılmaktadır. Dışsal denetim ile psikopatoloji, uygu (conformity) arasında olumlu ilişkiler gösterilmektedir (Lefcourt,1972;1981; Strickland,1978;1989; Arknoff ve Mahoney,1979; Akt:Dağ,1990,1991; Yeşilyaprak, 2004, s.242).

Araştırmalar, iç denetim odağı yönelimli öğrencilerin bir öğrenme durumunda, dış denetim odağı yönelimlilere göre akademik yönden daha başarılı olduklarını, kendi gelişimleri için daha etkin biçimde bilgilere ulaşmaya çalıştıklarını, yeni bilgileri önceki bilgileriyle daha çok ilişkilendirme eğiliminde olduklarını, daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullandıklarını, öğrenme görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba harcadıklarını ve güdülenmiş olduklarını, kendi bilgi ve

becerilerinin gelişimini daha çok sınıdıklarını ortaya koymaktadır (Biggs, 1988; Jonassen ve Grabowski, 1993; Main ve Rowe, 1993; Rose, Hail, Bölen ve Webster, 1996).(Akt. Deryakulu,2002).Öz yeterlik duygusu ile etkileşimli olarak denetim odağı akademik başarıyı etkilemektedir (Fritson,2008).

İçsellerin daha başarılı olması sadece sınıf ortamına özgü değildir. Meslek ortamlarında yapılan araştırmalar da içsel çalışanların dışsallara göre daha yüksek performans gösterdiğini , içsellerin iş doyum oranlarının dışsallardan daha yüksek olduğunu bulmuştur (Judge ve Bono, 2001). Mutluluk, yaratıcılık ve denetim odağı arasında da ilişki olduğu bildirilmiştir (Denktaş-Canel, 1993; Pannels ve Claxton, 2008).

2.2.4.2.Denetim Odağı ve Kişilik

Çalışmalar; içsel denetimlilerin daha aktif, daha girişimci ve mücadeleci (Phares 1976; Strickland 1978;Pandey 1979), yüksek derecede olumlu benlik kavramına sahip (Kanoy ve ark.1980), daha uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli olduklarını (Hung 1977; Strickland 1978) ortaya koymaktadır Dışsal denetimlilerin özellikleriyle ilgili araştırma sonuçları ise,bu kişilerin çeşitli konularda daha az yeterliliği olan, daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendini kabul düzeyleri düşük kişiler olduğunu (Devins 1982), yaşamlarının dış güçlerce denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanları olarak gördüklerini, bu kanıdan dolayı daha kaygılı, pasif ve kuşkucu olduklarını ortaya koymaktadır (Lefcourt 1972). Özetle bulgular dışsal denetimlilerin, içselle karşılaştırıldığında, görece daha kaygılı, saldırgan, başkalarına daha az güvenen, özgüveni ve iç görüşü yetersiz kişiler olduklarını göstermektedir (Joe 1971,Akt.Yeşilyaprak,1990, 2004, s.243).

Dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında içten denetimlilerin; kendini kabul düzeyleri daha yüksektir (Ören, 1991, Yaşar 1996). Benlik algısı daha olumludur (Aksoy, 1992; Arıcak, 1995) .Dönmez'in (1985 b).aktardığına göre; daha uyumlu davranış göstermektedirler (Hung, 1977; Lefcourt, 1976; Phares, 1976), bir yabancı ile daha fazla süre sözel etkileşimde bulunmak eğilimindedirler (Dudley, 1977),işlerini daha fazla sevmektedirler (Lester ve Genz, 1978), daha verimlidirler (Frantz, 1980) .

Dökmen'in (1984) Grimm ve Türk masallarındaki kahramanların denetim odağı açısından incelenmesine yönelik araştırmasında, masal kahramanlarının hepsinin içten denetimli davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bir bakıma istendik olan içten denetimli olmanın yıllardır fark edilen, yayılmak istenen bir özellik olduğunu göstermektedir (Akt.:Fidan,1991).

Denetim Odağı ile bireylerin manipülatif davranışlardan etkilenme düzeyleri ilişkili bulunmuştur. İçten denetimli olanlar dıştan denetimlilere göre daha az etkilenmekte, etkilemek isteyeninin statüsü yükseldikçe bu etki içten denetimlilerde azalırken dış denetimlilerde artmaktadır (Brondo ve Mac Donald,1971; Akt.:Lefcourt,1982, s.52).

2.2.4.3.Denetim Odağı Ve Genel Sağlık

Araştırmacıların, denetim odağı ve sağlık arasında bir ilişki bulduğu açıkça görülmektedir. Ancak, durum her zaman böyle olmayabilir. Bazı araştırmalar içseler ve dışsallar arasında bir sağlık farkı bulamamış ya da çok küçük bir fark bulmuştur (Norman ve Bennett, 1996; Wallston ve Smith, 1994, Akt.Burger, 2006, s.599).

Bazı araştırmalar, sağlık ve bağlantılı davranışları kestirmede, denetim odağı ve sağlık değeri arasındaki etkileşime dönük kanıtlar bulmuştur (Norman&Bennett, 1996; Walston&Smith, 1994). Bir araştırmada sağlıklarına değer veren içsel denetimlilerin, sağlıklarına değer vermeyen içsel ve dışsal denetimlilerden daha çok sebze ve meyve yediği, daha az yağlı ve abur cubur gıda tükettiği bulunmuştur (Bennett, Moore, Smith, Murphy ve Smith, 1994, Akt.Burger, 2006, s.599). Başka bir çalışma dışsal denetim odaklı üniversite öğrencilerinin ise içselerden daha fazla sigara içtiğini düzenli alkol kullandığını, kahvaltı etmediğini, yağlı gıdalar yediğini ve daha az meyve ve lifli gıdalar tükettiğini ortaya koymuştur (Steptoe ve Wardle, 2001, Akt.Burger,2006, s.599).

2.2.4.4.Denetim Odağı Ve Psikolojik Sağlık

Denetim odağı bireyin psikolojik sağlığı ile doğrudan ilişkili bir kavramdır. Araştırmalara göre dış denetimlilerde psikolojik sorunlar daha çok görülmektedir. Algılanan ya da gerçek denetim odağı, bireyin yaşamın güçlükleri ile mücadelesinde önemli belirleyicidir. (Phares, 1976, Strickland, 1978, Lefcourt, 1982,s.110-130).

Başetme becerileri ile birlikte denetim odağı tükenmişliğin yordayıcısı olabilmektedir (Gan,Shang ve Zhang,2007). Aysan, Siyez ve Uzbaş (2005) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, duygusal ve davranışsal problemler ile denetim odağı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Özben (1997) tarafından yapılan çalışmada alkol kullanımı ile içsel denetim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Gözene'nin (2002) çalışmasında da dıştan denetimli olma ve öğrenilmiş güçlülüğün zayıf olması riskli alkol kullanımı ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca Bolel (1993) tarafından yapılan çalışmada da denetim odağı ile depresif özellikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dış denetimlilik genellikle düşük kendilik algısı, psikosomatik belirtiler, depresyon, kaygı bozuklukları, umutsuzluk ve intihar düşünceleri, intihar girişimi gibi psikopatolojiler ile ilişkili bulunmaktadır (Archer,1979; Dağ,1990;1992; Şirvanlı-Özen,1995; Küçükkaragöz,1998; Özlale,1999; Ashby, Kottman ve Draper,2002; Bernardi,2001; Siu,Spector,Cooper ve Donald,2001; Petrosky ve Birkimer,1991; Tükel ve Gök,1996; Evans, Fernando, Rabkin ve Fisherman,2000; Marks, Richardson, Graham ve Levine 1986, Burger,1984, Akt.Burger, 2006, s.595).

Araştırma sonuçları, her zaman tutarlı olmamakla birlikte, genel olarak, içten denetimlilerin sorunlarını daha kolay kabul ettiklerini, bunların çözümünde daha etkili ve seçtikleri çözüm yollarında daha ısrarlı olduklarını göstermektedir. Stresle başa çıkmada içten denetimli olma ilişkili bulunmuştur (Dağ,1990). Ayrıca, içten denetimliler, dıştan denetimlilere oranla, sorunlarının çözümünde çevresel uyaran ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirebilmektedirler. Kısaca, Rotter (1978), Lefcourt (1976), Phares (1976), Gilmore (1978), Nowicki ve Strickland (1973) gibi konu ile doğrudan ilgili yazarlar bu tür bulgulara dayanarak, içten denetimli olmanın insanların başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürmelerinde etkili olduğu görüşünde birleşmektedirler (Akt.Dönmez, 1985b).

2.2.4.5. Denetim Odağı ve Toplumsal Etkenler

Toplumsal etkenler içinde kültür farklılıkları, toplumsal sınıf, sosyo-ekonomik düzeyin yanı sıra cinsiyet ve ırk değişkenlerinin denetim odağına etkisini ortaya

koyan araştırmalar çoğunluktadır (Baitle ve Rotter 1963; Kohn ve Pearline 1968; Parsons ve Schneider 1974; Chebat 1986, Akt.Yeşilyaprak, 1990)

A.B.D. Kansas Üniversitesi kökenli çevresel psikoloji çalışmaları ile diğer bazı çevresel psikoloji çalışmalarının bulguları denetim odağının içte ya da dışta algılanması eğilimi üzerinde içinde yaşanan çevrenin büyüklüğünün bir etken olabileceğini düşündürmektedir. (Dönmez,1985b) Dönmez, (1983) bu çalışmasında yaşanan çevrenin büyüklüğünün denetim odağı üzerinde etkisi olduğunu bulmuş, ancak daha sonra aynı araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Korkut (1991), bireyin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim birimi ve aylık gelirin denetim odağı üzerinde etkili olduğunu; evde yaşayan kişi sayısının, evdeki oda sayısının, anne ve babanın eğitim düzeylerinin, mesleklerinin denetim odağı üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Toplumsal koşullara göre denetim odağı değişebilmektedir. Dıştan denetim inancına doğru eğilim, genellikle işlerin kötü gittiği, umutların boşa çıktığı sorunlu durumlarda görölmektedir. Yine, bilinmeyen ve kestirilemeyen durumlarla karşılaşma da denetim odağında içten dışa doğru değişmeye neden olmaktadır. İçten denetimliliğe doğru eğilimin ise, daha çok kişisel yeterlik ve etkililik duygularını güçlendiren koşul ve olaylardan kaynaklandığı görölmüştür (Dönmez, 1994, s.204-207).

2.2.5. Denetim Odağı konusunda Yapılan Araştırmalar:

2.2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Carton Nowicki ve Balser' ın (1996) çalışmasında Rotter'ın Sosyal Öğrenme teorisine dayalı olarak annelerin çocuklarına yönelik tutarlı pekiştirme, destekleme ve bağımsızlığı cesaretlendirme gibi tutumlarının denetim odağına etkisi araştırılmıştır.Çocuklara iki ayrı güçlük düzeyinde puzzle problemi verilmiş ve çözme sürecinde anneleriyle birlikte davranışları kaydedilmiştir. Basit çözümlü ilk uygulamada anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir.İkinci problemin çözümünde içten denetimli erkek çocuklarının anneleri çocukları zorlandığında daha çok tutarlı destek vermişler, daha az katkı sağlamışlardır. İçten denetimli kızların anneleri ise dıştan denetimlilere göre kızlarının başarı ya da zorluklarına daha az önem vermişlerdir.

Cartons (1997) 'ebeveyn tutumları içinde sıcaklığın(warmth) göstergesi olarak hangi davranışların çocukların denetim odağının pekiştirilmesinde etkili olduğunu 50 kişiden oluşan ikinci sınıf öğrencileri ve onların annelerinin davranışlarını videoya kaydetmek suretiyle incelemişlerdir. İçten denetimli çocukların annelerinin çocukları ile iletişimlerinde daha çok gülümsedikleri, daha çok olumlu bedensel yakınlık (dokunma,okşama ,kucaklama gibi) gösterdikleri, çocukları ile daha uzun süre göz iletişimi kurdukları gözlenmiştir. İçten denetimli çocukların da daha çok gülümsedikleri, amaçsız davranışları daha az gösterdikleri bulunmuştur.

Gomez (1998) ergenlerin uyumunda denetim odağı ve kaçınan yaklaşımın etkilerini incelemiştir. Bulgularda cinsiyet ile problem çözmede kaçınan yaklaşım arasında negatif, anksiyete ve depresyon ile pozitif yönde ilişki saptanmış, kızların kaçınma stratejisini daha çok kullandıkları ve erkeklerden daha çok anksiyete ve depresyon belirtisi gösterdikleri bildirilmiştir. Erkeklerde dış denetim odağı daha yüksek bulunurken, anksiyete ve depresyon düzeyleri kaçınan yaklaşım ile negatif ilişkilidir. Dış denetim odağı ile kaçınan yaklaşım arasında, anksiyete ve depresyon ile hem dış denetim hem de kaçınan yaklaşım arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Denetim odağı ve kaçınan problem çözme yaklaşımı ergenlerin uyumunu yordayıcıdır.

Njus ve Brockway (1999) tarafından yapılan araştırmada denetim odağı ve problem çözme konusunda yeterlik(competence) algısının öğrencilerin akademik ve sosyal uyumuna etkileri incelenmiştir. Sonuçta denetim odağı ve yeterlik algısı ile akademik ve sosyal uyum ve depresyon ilişkili bulunmuştur. Bireyin yaşamındaki değişiklikleri etkileme yeteneğine olan inancı, denetim odağı ile ilgili tepkileri yordayıcı niteliktedir.

Ang ve Chang (1999) Singapurlu Üniversitesi öğrencileri üzerinde (n=335) başarı ve bağlanma gereksiniminde denetim odağının etkisini incelemiştir. Başarı ve bağlanma ihtiyacı,kolektivizm ve bağlanma ihtiyacı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Denetim odağının başarı ihtiyacını etkilediği, ancak bağlanma ihtiyacı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Manger ve Eikeland(2000) lise öğrencileri üzerinde yetenek ve cinsiyete bağlı olarak denetim odağının değişip değişmediğini incelemişlerdir. Denetim odağı ile yetenek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Nowicki-Strickland ölçeğinin akademik çabaların etkisine olan inançla ilgili alt ölçeği puanları ile içten denetimlilik ve yüksek yetenek ilişkili bulunmuştur. Kızlar genelde erkeklerden daha çok içten denetimli görülürken, şansa inanma alt ölçeğinde erkekler, çabalarının etkisine inanma alt ölçeğinde kızlar daha çok içten denetimlidir Şansa inanma boyutunda içten denetimlilik puanı yüksek olan erkeklerin yetenek puanları da yüksektir.

Twenge ve ark. (2004) 1960-2002 yılları arasında denetim odağı ile yapılan çalışmaları analiz ettikleri çalışmalarının sonucunda Amerikan toplumunda üniversite öğrencileri örnekleminde dış denetimliliğin arttığı görülmüştür. 2002 yılında üniversite öğrencileri 1960 ların başındaki öğrencilere göre %80 daha dışsal bulunmuştur. Bu analizin sonuçlarına göre yabancılaşma ile birlikte, etik değerleri hor görme(cynicism), bireycilik ve kendiliğe hizmet eden yanlılıkta (Self serving bias)artış söz konusudur.Genel olarak olumsuz görülen dış denetimlilik, düşük okul başarısı, çaresizlik, etkisiz stres yönetimi ,düşük oto denetim ve depresyon ile ilişkili bulunmuştur.

Chak ve Leung (2004) tarafından internet bağımlılığının utangaçlık ve denetim odağı ve demografik değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır.Veriler net kuşağı denilen 722 internet kullanıcısından online ve yüzyüze toplanmıştır. Sonuçta utangaçlık ile internet bağımlılığı arasında pozitif, içten denetimlilik ile negatif ilişki saptanmıştır. Denetim odağı ile utangaçlık birlikte internet bağımlılığının yordayıcı bulunmuştur. Kadınların interneti daha çok online iletişim için, erkeklerin ise daha çok online oyun oynamak için, eğitim düzeyi düşük olanların interneti daha çok oyun için, yüksek olanların ise araştırma ve bilgi için kullandıkları belirlenmiştir.

Rubinstein (2004) tarafından Arap-İsrail savaşında çocuklarını kaybeden ebeveynlerin denetim odağı, umutsuzluk düzeyi cinsiyet farklılıklarına göre araştırılmıştır. Sonuçta; çocuklarını yitirmiş ebeveynlerin kontrol grubuna göre, daha çok dış denetimli ve daha yüksek düzeyde umutsuzluk yaşadıkları görülmüştür. Her

iki grupta da anneler babalardan daha çok dış denetimlilik ve daha yüksek düzeyde umutsuzluk göstermiştir.

Burroughs ve Mick (2004) problem çözme durumunda tüketici davranışlarını belirleyen farklı değişkenleri inceledikleri çalışmaları sonucunda; denetim odağı ile tüketicilerin yaratıcı problem çözme becerileri arasında ilişki bulmuşlardır. Kısıtlı zaman verildiğinde ve hemen belli bir sonuca varmak gereken durumlarda içten denetimliler daha yaratıcı bulunmuştur. Aynı çalışmada metaforik düşünce ve benzetmelerin, içten denetimlilik ile birlikte yaratıcı problem çözmei arttırdığı belirtilmiştir.

Kulshretha ve Sen (2006) Honda firmasında çalışan 150 yönetici üzerinde öznel iyilik halinin duygusal zeka ve denetim odağı ile ilişkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Chadda (2001) Duygusal zeka testi, RIDKOÖ, Bradburn(1969) Pozitif ve Negatif Duygular Ölçeği, Andrews and withey (1976) Yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta; duygusal zeka ve denetim odağı öznel iyilik haliyle ilişkili bulunmuştur. Yüksek duygusal zeka ve içsel denetim puanı alanlar daha çok pozitif duygular ifade etmiş ve yaşam doyum ölçeğinden de yüksek puan almışlardır.

Graffeo ve Silvestri'nin (2006) 14-19 yaş grubunda yaptıkları çalışmada, denetim odağı, okulda hobi çalışmalarına katılma, alkol ve sigara kullanımı, emniyet kemeri takma gibi davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Ancak bulgular içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha çalışkan, daha sağlıklı alışkanlıkları olan öğrenciler oldukları yönündeki varsayımı desteklememiştir. Okul faaliyetlerine katılan öğrencilerde daha az alkol kullanımı ve ders çalışmaya daha çok zaman ayırma söz konusudur.

Fiory ve ark (2006). denetim odağı ile dindarlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin yaşa ve ırka bağlı olarak değişimini incelemişlerdir. Dindarlık ile yaşam doyumu arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır. Bu ilişkide denetim odağı ara değişken olarak işlev görmektedir. İleri yaş gruplarında ve kadınlarda dindarlık ile içten denetimlilik arasında anlamlı, pozitif ilişki, erkeklerde negatif yönde ilişki belirlenmiştir.

Alade (2008) sağlık ve iş yönetimi alanında 125 niversite ğrencisi ve mezunu ile ğrenci ve mezun olma ve cinsiyet ile denetim odağı ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; genelde mezunların öğrencilerden daha yüksek denetim odağı puanları aldıkları, iş ve sağlık idaresi alanında mezun ya da ğrenci olanların içsel denetim odağı puanlarının benzer olduğu,iş idaresi ğrencilerinin daha yüksek dış denetim puanı aldıkları, mezun ya da ğrenci olmanın dış denetim odağı puanlarını etkilemediği bulunmuştur.

2.2.5.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde denetim odağı ile ilgili çalışmaların 1975 yılında Kağıtcıbaşı ile başladığı ve günümüze kadar denetim odağının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir.

Dönmez ve Başal (1985) yaptıkları araştırmada 10-12 yaşındaki ilkokul ğrencilerinin denetim odağı algısında yaşadıkları çevrenin büyüklüğünün etkisini saptamak istemişlerdir. Sonuçta; evre küçüldükçe denetim odağını dışta algılama eğiliminin arttığı görülmüştür.

Dağ (1990), denetim odağı, stresle başa çıkma ve psikolojik belirti gösterme düzeylerini niversite öğrencileri örnekleminde incelemiştir. Dağ'ın bulgularında dış denetim ile psikopatolojinin anlamlı düzeyde ve olumlu ilişkisi olduğu belirtilmektedir.

Aynı araştırmacı bir başka çalışmasında (1999) niversite ğrencilerinde akıldışı inançlar, denetim odağı ve psikopatoloji değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçta bu  değişken arasında pozitif yönde küçük ama anlamlı ilişki bulunmuştur. Dış denetimpliler, i denetimplilere göre, akıldışı inançları olanlar olmayanlara göre daha çok belirti bildirmişlerdir. Kız ğrenciler batıl inançlara sahip olmada , belirgin ölçüde erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır.

Yüksel (1991) "İçsel ya da Dışsal Denetimli Olmanın ve Bazı Değişkenlerin niversite ğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi" isimli araştırması sonucunda,

dışsal denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin içsel denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ören (1991) "Denetim Odağı ve Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler" konusundaki araştırmasında içten denetimle kendini kabul arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonucuna göre, içten denetimlilerin dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde kendilerini kabul ettikleri, kendini bazı konularda yeterli sayma, problemlerini çözmede daha başarılı olacaklarına inanma, davranışlarının sorumluluğunu kabullenme, kendi değer ve inançlarına uygun yaşama, kendilerini başkalarının kabul ettiğine inanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkut (1991), ilkokul öğrencilerinin, kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odağı üzerine etkisini incelemiştir. İlkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 520 öğrenciden oluşan örnekleme yapılan araştırmanın sonucunda; bireyin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim birimi ve aylık gelirin denetim odağı üzerinde etkili olduğunu; evde yaşayan kişi sayısının, evdeki oda sayısının, anne ve babanın eğitim düzeylerinin, mesleklerinin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Araştırmada başarı, yaş ve sınıf düzeyindeki yükselmenin denetim odağını içten algılamaya doğru yönelttiği, cinsiyet açısından bu durumun farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aynı araştırmacı tarafından yapılan doktora çalışmasında (1991) yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerden seçilen bir gruba gestalt yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışma uygulanmış ve sürecin sürekli kaygı ve denetim odağına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; gestalt yaklaşıma dayalı bireysel psikolojik danışmanın sürekli kaygı açısından etkili olduğu, denetim odağı bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Özyürek (1992) denetim odağı ile ilgili çalışmasında bireylerin denetim odaklarında psikolojik danışma yardımıyla dıştan içe doğru olumlu bir değişimin olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Arıcak (1995) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkilerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler erkeklerden daha çok dıştan denetimlidir. Benlik saygısı ile denetim odağı arasında 0.01 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Denetim odağı saldırganlıkla ilişkili bulunmamıştır. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin orta ve düşük benlik saygısına sahip bireylerden daha içten denetimli olma yönünde farklılaştığı görülmüştür.

Yaşar (1996) üniversite öğrencilerinde denetim odağı algısı ile kendini kabul düzeyi arasındaki bağlantıları araştırdığı çalışmasında kendini kabul düzeyi yüksek olan deneklerin iç denetimlerin yüksek olduğunu ve iç denetimi yüksek olanların kendini ayarlamasının durum neyi gerektiriyorsa onu yapan ve kendini olduğu gibi sergilemeyen anlamındaki düşük olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada kızlar erkek öğrencilerden daha dış denetimli bulunmuştur.

Tükel ve Gök(1996) yaştan denetim odağı üzerindeki etkisi ile anksiyete ve depresyon ile denetim odağının ilişkisini inceledikleri çalışmalarında; patoloji bildirmeyen normal grupta denetim odağının ileri yaşlarda içselleştiği görülmüştür. Panik bozukluk ve majör depresif bozukluk olguları arasında denetim odağı puanları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Panik bozukluk ve majör depresif bozukluk olguları birlikte ele alındığında denetim odağının dışsallık boyutu ile anksiyete ve depresyonun şiddeti arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Yaş grupları (15-24,25-34,35-65)arasındaki farklar incelendiğinde 35-65 yaş diliminde yer alanların denetim odağı puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

İlgar(1996) tarafından yapılan araştırmada, denetim odağının değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu değişkenler üzerindeki rolü de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İncelenen bulgulara göre denetim odağının değer sistemlerini etkilediği; dıştan denetimlilerin "dini" ve "ahlaki" değerlere; içten denetimlerin ise "sosyal" ve "politik" değerlere daha çok önem verdikleri; cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu etkilemede önemli rol oynadığı saptanmıştır. Denetim odağı, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ahlaki gelişim düzeyini etkilemediği; ancak

denetim odağının öz-ahlaki değerlendirmede etkili olduğu: bu konuda içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha tutarlı davrandıkları, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ise etkili olmadığı belirlenmiştir.

Küçükkaragöz (1998) ilkokul öğretmenlerinin bireysel, mesleki ve sosyo-ekonomik bazı özellikleri ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiler ve öğretmenlerin iç ya da dış denetimli olmalarının öğrencilerinin denetim odağı düzeyi üzerindeki etkilerini incelemiştir. 586 ilkokul öğretmeni ile 491 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Nowicki- Strickland Çocuklar için Denetim Odağı Ölçeği ile bireysel durum formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmenlerde denetim odağı düzeyleri cinsiyet, en uzun süre yaşanan yer, medeni durum, babanın öğrenim durumu, baba mesleği, ortaöğreniminde nerede yaşadığı, mesleğin yıpratıcılığına ilişkin değerlendirmeleri ve mesleki geleceklerine ilişkin düşüncelerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır.
2. Öğretmenlerin uç boyutlarda iç ya da dış denetimli olmaları öğrencilerinin denetim odağının yönelimini aynı yönde etkilemektedir.
3. Araştırmada ayrıca ele alınan öğrenci denetim odağı düzeyinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve sıralanımı, baba öğrenim durumu, baba mesleği, anne öğrenim durumu ve anne mesleğine göre önemli düzeyde farklılaştığı ortaya konmaktadır. İncelenen diğer değişkenlerin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Aydın ve Canel (2002) ilköğretim ikinci kademe seviyesindeki ergenlerde denetim odağı özelliğinin yaratıcı düşünceye olan etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; yaratıcılığın alt boyutlarından sözel esnekliğe, şekilsel akıcılığa, şekilsel zenginleştirmeye, denetim odağının etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılığın sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel orijinallik, şekilsel başlıkların soyutluğu, şekilsel erken kapamaya direnç boyutlarına, denetim odağının bir etkisi bulunamamıştır.

Deryakulu (2002), öğrencilerin denetim odakları ve epistemolojik inançları ile program türü

ve sınıf düzeylerinin basılı bir öğretim materyalindeki bilgileri kavramalarını denetleme sürecinde kullandıkları ölçütlerin tür ve düzeyi ile bir ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla . 136 üniversite öğrencisi üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilere "Denetim Odağı Ölçeği", "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve "Kavramayı Denetleme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, denetim odağı kavramayı denetleme düzeyi üzerinde, epistemolojik inançlar ve sınıf düzeyi ise kavramayı denetleme türü üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. İç denetim odağı yönelimli öğrenciler, basılı bir öğretim materyalini kavramalarını dış denetim odağı yönelimli öğrencilere göre anlamlı olarak daha sık denetlemektedirler.

Dökmen'in (2003) çalışmasında kendi ürününü pazarda satan, maaşlı bir işte çalışan ve ev hanımı olan kadınlar; ruh sağlığı, denetim odağı inancı ve cinsiyet rolü bakımından karşılaştırılmıştır. Toplam 225 kadına KSE, RİDKOÖ ve BEM Cinsiyet Rolü Envanteri uygulanmıştır. Sonuçta; pazarda ürününü satan kadınların ev hanımlarından ve çalışan diğer gruptan daha çok patolojik belirti gösterdikleri ve bu belirtilerin çalışan diğer kadınlardan daha ciddi düzeyde olduğu görülmüştür. Üç grup kadın arasında denetim odağı inancı bakımından karşılaştırıldığında en düşük puanları pazarda çalışan kadınların aldığı görülmektedir. Cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Denetim odağı inancı ile KSE'nin kişisel duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik reaksiyon puanları belirti toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Derelioğlu (2004), araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve denetim odağı puanları arasındaki ilişki ile fakülte ve sosyo demografik özelliklere göre bu değişkenlerden elde edilen puanların farklılaşmasını incelemiştir. Araştırma 793 üniversite öğrencisi üzerinde , RİDKOÖ ve bu çalışma kapsamında geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Denetim odağı puanlarının fakültelere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Üniversiteye giriş puan türüne göre de denetim odağı ve eleştirel düşünme puanları farklılaşmaktadır.

Aslan (2006), çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısını Ankara'da farklı mesleklerde çalışan 870 kişilik örnekleme incelemiştir.

Bulgular; iş doyumu düzeyi arttıkça depresyon düzeyinin azaldığını, benlik saygısının, içten denetimliğin arttığını göstermektedir.

Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan'ın (2006) araştırmalarında araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 oturumluk insan ilişkileri beceri eğitimi programının, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma deseni olarak deney ve kontrol gruplu ön-test son-test izleme modeli kullanılmış ve 16 birey deney, 16 birey de kontrol grubuna alınmıştır. Sonuçta; 10 oturumluk İnsan ilişkileri Beceri Eğitimi Programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Son-test uygulamasından üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında, deney grubunda yer alan bireylerin RIDKOÖ son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

Basım,Tatar ve Şahin (2006) tarafından yapılan araştırmada izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımı (hedef izleyiciyi arzu edilen sonuç doğrultusunda yönlendirmek amacıyla çeşitli bilgiler vererek kendiliğe yönelik algıları kontrol etme süreci)ile ilişkili olabilecek kişilik değişkenleri ve demografik etkenler incelenmiştir. Analizler sonucunda statü, görev yeri, çalışma süresi gibi demografik değişkenlerle, hedeflerine ulaşma düzeyi, stres belirtileri ve denetim odağı ilişkili bulunmuştur.

Efiliti (2006) araştırmasında orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin, saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, sonuçta; öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, orta öğretim öğrencilerinin denetim odağı puanlarının, öğrencilerin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Öğrencilerin denetim odağı puanları ile kişilik özellikleri puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki vardır. Ancak sosyal uyum alt boyutlarından, aile ilişkileri ve sosyal ilişkiler puanları arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Yaşar (2006) tarafından yapılan çalışmada, denetim odağı ile genel lise ve endüstri meslek listesinde okuyan öğrencilerin belirli kişilik özellikleri arasında ilişki araştırılmıştır. Ölçme aracı olarak Rotter Denetim Odağı Ölçeği ve standardizasyonu

Savran (1993) tarafından yapılan Sıfat Tarama Listesi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; genel lise öğrencilerinin denetim odağı ölçeği puanları ile sıfat tarama listesi ile ölçülen kişilik özelliklerinden başarı, başatlık, özgüven ve yaratıcılık alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer lise türü için bu ilişki saptanmamıştır. Denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okul türü, öğrencilerin okudukları bölüm, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumları değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sarikaya (2007), araştırmasında denetim odağı ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre; denetim odağı puanı arttıkça, yani içten denetimlilikten dışsal denetimliliğe doğru duygusal tükenme ve duyarsızlaşma artmakta, kişisel başarı duygusu azalmaktadır.

Yılan (2007) öntest-sontest kontrollü deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmasında, grupla psikolojik danışma uygulamalarının, lise öğrencilerinin denetim odağı yönelimlerinin içsellik lehinde anlamlı bir düzeyde artmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Her iki deney grubuna da ayrı ayrı 10'ar oturumluk grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmıştır. Kontrol gruplarındaki öğrencilere herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulama sonrası hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere denetim odağı ölçeği yeniden uygulanmıştır. Uygulamanın Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda anlamlı bir değişim sağladığı görülmüştür. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Gülveren (2008) lise son sınıf öğrencilerinde denetim odağı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile zeka arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 200 lise son sınıf öğrencisinden oluşan örnekleme Dağ(2002)'ın Kontrol Odağı Ölçeği, Sürekli Öfke -Öfke Tarz Ölçeği (Spielberger,1983;Özer,1994) Cattell Zeka Testi 2-A(Cattell,1957) ve bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; genel iç denetim inancı ile kontrol altına alınmış öfke alt ölçeği arasında negatif, dış denetim odağı ile sürekli öfke, dışa yönelik öfke ve içe yönelik öfke arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Şansa inanma ile içe yönelik öfke, çabalamanın anlamsızlığı ile sürekli öfke ve içe yönelik öfke

arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Annesi üniversite, babası lise mezunu olan ve tek çocuk olan öğrencilerin davranışlarının sonucunu daha çok şansa bağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin denetim odağı ile öfke ve öfke ifade tarzı puanlarında cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak farklılık görülmemiştir.

Kurt (1996) araştırmasında, Ankara ili merkezinde bulunan rehber öğretmenlerin, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ile denetim odağı algılamalarını incelemiştir. Araştırmada Görüşleri Belirleme Testi ve Denetim Odağı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, rehber öğretmenler ile sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarının farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumu yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, bireylerin problem çözme becerileri algısını etkileyen değişkenleri ve denetim odağı ile ilişkisini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli türünde bir araştırmadır. Genel Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan; bir örneğin veya grubun ya da olay, birey ve nesnelerin, kendi koşulları içinde belirgin özelliklerini ortaya koyan, açıklayan veya tanımlayan araştırmalardır. İlişkisel Tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.(Karasar, 2005, s.79-81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Arkeoloji bölümleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği bölümü ve Tıp Fakültesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Makine Mühendisliği ve İktisat bölümlerinin öğrencileridir. Bölümler belirlenirken sayısal, sözel ve eşit ağırlık puanı ile öğrenci alan bölümlerin yer alması ve günlük yaşantımızda problem çözme becerisi ile ilgili mesleklere hazırlanan bölümlerin temsil edilmesi hedeflenmiştir. Örneklem bu fakültelerin birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oransız küme örneklem yöntemi ile seçilmiştir (Karasar, 2005, s. 114-115). 670 öğrenciye uygulama yapılmış, boş bırakan, yönergeye uygun yanıtlama yapmayan ve sadece bir ölçeği yanıtlayan öğrenciler değerlendirme dışı tutulmuş 551 öğrenci değerlendirmeye katılmıştır.

Ankara Üniversitesi'nden 340 (%61.7), Gazi Üniversitesi'nden 82 (%14.9), Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden 68 (%12.3) ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nden 61 (%11.1) öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları Tablo- 1' de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Sayısal Dağılımı

	f	%
Ankara Üniversitesi	340	61.7
Gazi Üniversitesi	82	14.9
Afyon Kocatepe Üniversitesi	68	12.3
TOBB Üniversitesi	61	11.1
Toplam	551	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları Tablo-2'de verilmektedir.

Tablo 2.Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	%
Arkeoloji	42	7.6
İktisat	44	8.0
Mühendislik	17	3.1
Tıp	35	6.4
Branş Öğretmenliği	47	8.5
Veterinerlik	68	12.3
Sınıf Öğretmenliği	66	12.0
Hukuk	122	22.1
Edebiyat	75	13.6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	35	6.4
Toplam	551	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan üniversite öğrencilerinin 42'si (%7.6) Arkeoloji bölümünde; 44'ü (%8.0) İktisat bölümünde; 17'si (%3.1) Mühendislik bölümünde; 35'i (%6.4) Tıp bölümünde; 47'si (%8.5) Branş

Öğretmenliği bölümünde; 68'i (%12.3) Veterinerlik bölümünde; 66'sı (%12.0) Sınıf Öğretmenliği bölümünde; 122'si (%22.1) Hukuk bölümünde; 75'i (%13.6) Edebiyat bölümünde ve 35'i (%6.4) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo-3 de verilmektedir. Örneklemde yer alan üniversite öğrencilerinin 273'ü (%49.5) erkek; 278'i (%50.5) kız öğrencidir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	273	49.5
Kadın	278	50.5
Toplam	551	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları Tablo-4' de verilmektedir.

Tablo 4. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş Grupları	f	%
17-19	165	29.9
20-22	279	50.6
23-26	107	19.4
Toplam	551	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi, 17 ile 26 yaş arasındaki katılımcıların yaş ortalaması 20,76 ve standart sapması 2,07'dir. Örneklem, yaş dağılımına göre 3 grup (17-19, 20-22, 23-26) halinde gruplanmıştır. Örneklemde yer alan üniversite öğrencilerinin 165'i (%29.9) 17 ile 19 yaş aralığında; 279'u (%50.6) 20 ile 22 yaş aralığında ve 107'si (%19.5) 23 ile 26 yaş aralığındadır. Yapılan analizler sonucunda kontrol odağına göre inceleme aşamasında denetim odağı toplam puanı 135'den büyük olan 154 öğrenci "dış denetim odaklı grup", 111'den küçük olan 153 kişi ise "iç denetim

odaklı grup” olarak gruplandırılmıştır. Toplam 307 öğrenci üzerinde bu analizler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmış olan Problem Çözme Envanteri –A Formu, İhsan Dağ (2002) tarafından geliştirilmiş Kontrol odağı Ölçeği ile kendileri ile ilgili olarak cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri üniversite, öğrenim gördükleri bölümü saptamaya yönelik araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir. Kullanılan ölçme araçları Ekler bölümünde (Ek-1 PÇE1 ve KBF Ek-2 KOÖ) verilmiştir.

3.3.1. Problem Çözme Ölçeği (PÇE)

Ölçeğin özgün adı, Problem Solving Inventory, Form-A’dır (PSI-A). Ölçek, Heppner ve Petersen, (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye uyarlaması Şahin- Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışına yönelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ergen ve yetişkinlerde uygulanmaktadır. Grup olarak uygulanabilen, zaman sınırlaması bulunmayan bir ölçektir. Bireylerin kendi kendilerine cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay likert tipi bir ölçektir. Yanıtlara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlama esnasında 9,22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puan aralığı 32–192 dir. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Heppner ve Petersen (1982) tarafından ölçeğin asıl formunu geliştirilmesi aşamasında çeşitli araştırmalar sonuçlarında ortaya çıkan, Genel Yönelim (genaral orientation), Problemin tanımı (problem definition), Alternatif Üretme (generation of alternatives), Karar verme (decision making), ve Değerlendirme (Evaluation) gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak 35 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek 150 kişiden oluşan bir öğrenci örneklemine uygulanmış ve üç faktör bulunmuştur.

PÇE'nin Asıl Formunun Geçerliliği

Ölçüt bağıntılı geçerliliği: Ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırayla -.46, -.44, -.29 ve -.43' tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise - .42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir. Benzer ölçeklerle geçerliliği: Ölçeğin SAT (Scholastic Aptitude Test) toplam puanı ile korelasyonu -.28, SAT sözel puanı ile -.19, SAT matematik puanı ile -.31 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği için yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin "Problem çözme yeteneğine güven" $\alpha=.85$, "Yaklaşma-kaçınma, $\alpha=.84$ ve "Kişisel kontrol", $\alpha=.72$ olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir.

Asıl Formun Güvenirliği

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 korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenirlilik katsayıları $r=.83$ ile $r=.89$ arasında değişmektedir.

Türkçe Formun Çeviri İşlemi

Ölçeğin orijinal formu çalışmayı gerçekleştiren ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. (Şahin ve Şahin, 1993)

Türkçe Formun Geçerliliği

Ölçüt bağımlı geçerliliği ile ilgili verilerde; ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-T) toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği verilerinde ;ölçeğin, Beck Depresyon Ölçeği ve STAI-T ‘den alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırdedebileceği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; kaygılı ve kaygılı olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

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

Türkçe Formun Güvenirliği

Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen yarım test güvenirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak bulunmuştur (Savaşır, Şahin,1997,s.80-85 Öner,s.824-826).

3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)

Başka kültürlerde geliştirilip sonradan kültürümüze uyarlanan denetim odağı ölçeklerine getirilen eleştiri ve tartışmaları temel alan Dağ (2002) kapsam, yapı ve format açısından daha yeterli ve kavramın özünü uyumlu olmasını amaçladığı yeni bir ölçek geliştirmiştir. Toplam 47 maddeden oluşan, Likert tipi yanıtlamayı gerektiren . 5 faktörlü bir yapıya sahip, gençler ve yetişkinler için kullanılabilecek bir ölçektir. Ölçek genel denetim odağı inancını ölçmektedir. Maddelerin 25’i düz, 22’si ters yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar dışsallığı, düşük puanlar içselliği yansıtmaktadır.

KOÖ’nin geçerliği

Dağ (2002), tarafından bu ölçeğin geliştirilme sürecinde, önce çeşitli kontrol

odağı ölçeklerinden aynen ya da değiştirilerek alınan ve olası kontrol alanlarını kapsayan 80 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu ilk aşamada 272 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda belirlenen 47 maddelik form 111 katılımcıdan oluşan yeni bir üniversite öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapı geçerliği için ikinci örneklem içinden bir gruba ayrıca Belirti Tarama Listesi, Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ), Rosenbaum Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve Normal Ötesi İnanışlar Ölçeği uygulanmıştır. Toplam kontrol odağı puanları ile toplam öğrenilmiş güçlülük puanları negatif, toplam psikolojik belirti puanları ile pozitif ve anlamlı korelasyonlar göstermiştir.

Tüm bu sonuçlar, KOÖ'nin birleştirici (cover-gent) türden yapı geçerliğine kanıt oluşturmaktadır. Ayrıca, yeni ölçek ile bir çok maddesini paylaştığı RİDKOÖ'nin toplam puanları arasında .67'lik anlamlı bir korelasyon hesaplanmıştır. Bir diğer bakışla, KOÖ ile RİDKOÖ % 45 gibi büyük bir varyansı paylaşmaktadır Ölçeğin yapı geçerliğine bir gösterge olmak üzere faktör yapısı incelenmiştir. Yapılan denemeler sonucunda en yalın çözümün, Temel Bileşenler tekniğiyle, varimaks döndürmesi uygulayarak ve 5 faktör çözümlemesiyle elde edildiği görülmüştür. Buna göre, ölçeğin 47 maddesinin en az.30 ağırlıkla bir faktöre yüklendiği görülmüştür. Faktör analizi tekniğinin gereği olarak "genel iç kontrol inancı" ya da "*kişisel kontrol*" şeklinde adlandırılabilir ve 18 maddeden yüklenme alan büyük bir ilk faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktör döndürme sonrasında toplam ölçek varyansının % 12.62'si-ni açıklamaktadır ve alt ölçek gibi işlem gördüğünde 87'lik bir iç tutarlık göstermektedir. İzleyen 4 faktör ise, içeriklerine dayalı olarak sırasıyla şu şekilde adlandırılmıştır:

2. Faktör, "*Şansa inanma*"(11 madde, % 8.56; $\alpha = .79$);
3. Faktör, "*çabalamanın anlamsızlığı*"(10 madde, % 7.7; $\alpha = .76$);
4. Faktör, "*kadercilik*" (3 madde, % 6.03; $\alpha = .74$);
5. Faktör, "*adil olmayan dünya inancı*" (5 madde, %5.2; $\alpha = .61$)

KOÖ'nin güvenilirliği : Ölçek geliştirme aşamasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının değeri .92 bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise, .88 olarak tespit edilmiştir (Dağ,2002).

Problem Çözme Envanteri ve Kontrol Odağı Ölçeği'nin Güvenilirliğine İlişkin Bu Çalışmada Elde Edilen Bulgular

Ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından 551 kişiden elde edilen veriler kullanılarak “Problem Çözme Envanteri”, “Kontrol Odağı Ölçeği” ve “Kontrol Odağı Ölçeği”nin alt ölçeklerinin iç tutarlılığına bakılmıştır. “Problem Çözme Envanteri”nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86, “Kontrol Odağı Ölçeğinin” Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. “Kontrol Odağı Ölçeği”nin alt ölçeklerinin iç tutarlılığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir

Tablo 5. Problem Çözme Envanteri “Kontrol Odağı Ölçeği”nin Alt Ölçeklerinin İç Tutarlılığı

Alt Ölçekler	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Problem Çözme Envanteri	.86
Kontrol Odağı Ölçeği	.88
Genel İç Kontrol inancı/Kişisel kontrol	.86
Şansa inanma	.72
Çabalamanın anlamsızlığı	.75
Kadercilik	.63
Adil olmayan dünya inancı	.64

Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, “Problem Çözme Envanteri”, “Kontrol Odağı Ölçeği” ve “Kontrol Odağı Ölçeği”nin alt ölçeklerinin bu araştırmada kullanılabilecek güvenilirlikte olduğu sonucuna varılabilir.

3.4. Verilerin Toplanması-Uygulama

Uygulama yapmak için gerekli izinler alınmış, Fakülte sekreterleri ve ilgili öğretim elemanlarıyla ile uygulama zaman ve yeri koordine edilmiştir. Uygulamalar öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki dershanelerde, bizzat araştırmacı tarafından ilgili öğretim elemanlarıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Uygulama için

fazla zaman gerektirmediklerinden ayrıca sağladığı pratik ve teorik faydalar dikkate alındığından her iki ölçme aracı aynı anda uygulanmıştır. Uygulamalar bir ders saati içinde yapılmıştır. Uygulama yapılacak gün ve saatte sınıfta bulunan öğrencilerden istekli olanlar uygulamaya katılmışlardır. 670 öğrenciye uygulama yapılmış, boş bırakan, yönergeye uygun yanıtlama yapmayan ve sadece bir ölçeği yanıtlayan öğrenciler değerlendirme dışı tutulmuş 551 öğrenci değerlendirmeye katılmıştır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler “PSAW Statistics 18”¹ istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizlerinde iki farklı grubun ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olup olmadığına bakmak için bağımsız (bağımsız) örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyete (Erkek / Kız), devam ettikleri sınıfa (1. sınıf / 4.sınıf) ve İç - dış denetim odağı inançlarına göre üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan bağımsız (bağımsız) örneklem t-testleri ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bağımsız örneklem t-testleri uygulanmadan önce bu analize ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu analize yönelik varsayımlarda,

- yapılan ölçümlerin birbirlerini etkilemediği,
- histogramlara bakılarak bağımlı değişken puanlarının her iki grupta normal olarak dağıldığı,

Levene istatistiği sonuçları kontrol edilerek her iki grubun bağımlı değişkene ait varyanslarının eşitliği göz önünde bulundurulmaktadır (Pallant, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırma kapsamında yapılan ilişkisiz örneklem t-testlerinde bu varsayımların hiçbirisinin ihlali söz konusu değildir.

Problem çözme becerisi algısının içten denetimli ve dıştan denetimli olanlar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ölçeği hazırlayan Dağ’ın önerisi ve ilgili araştırmalar (Daniels ve Stevens,1976 ; Dağ,2002) göz önünde bulundurulmak suretiyle, ölçeğin uyarlandığı örneklemde elde edilen toplam denetim odağı puanlarının dağılımında en yüksek puanları alan üst %27’lik dilime giren öğrenciler

¹ Önceden SPSS olarak bilinen istatistiksel işlemlerin yapıldığı yazılımdır.

“dış denetim odaklı grup” ve en düşük puanları alan alt %27’lik dilime giren öğrenciler ise “iç denetim odaklı grup” olarak gruplara ayrılmıştır.

İkiden fazla farklı gruba ait ortalama puanların karşılaştırılması için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi puanlarının yaş gruplarına (1. Grup: 17-19 yaş aralığı, 2. Grup: 20-22 yaş aralığı, 3. Grup: 23-26 yaş aralığı) ve devam ettikleri bölümlere (arkeoloji, iktisat, mühendislik, tıp, branş öğretmenliği, veterinerlik, sınıf öğretmenliği, hukuk, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek faktörlü varyans analizi uygulanmadan önce bu teste yönelik öngörülen varsayımların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır.

Bu teste yönelik var sayımlarda,

- yapılan ölçümlerin bir birlerini etkilemediği,
- histogramlara bakılarak bağımlı değişken puanlarının her iki grupta normal olarak dağıldığı.

Levene istatistiği sonuçları kontrol edilerek her iki grubun bağımlı değişkene ait varyanslarının eşit olduğu göz önünde bulundurulmaktadır (Pallant, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırma kapsamında yapılan tek faktörlü varyans analizleri için hiçbir varsayımın ihlal edilmediği görülmüştür. Gruplar arasında bulunan anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testi (post-hoc Scheffe testi) kullanılmıştır.

Araştırmada genel iç kontrol inancı ve ya kişisel kontrol, şansa inanma, çabalamanın anlamsızlığı, kadercilik ve adil olmayan dünya inancı ölçeklerinin toplam puanlarının problem çözme becerisini ne derece yordadığını araştırmak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz uygulanmadan önce örneklemin büyüklüğü, çoklu bağlantılılık (multicollinearity), aykırılık (singularity), normal dağılım, doğrusallık, eş varyanslık (homoscedasticity) ve artıkların bağımsızlığı (independence of residuals) varsayımlarına bakılmış (Pallant, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007) ve varsayımların ihlal edilmediği görülmüştür. Tüm analizlerde anlamlılık (p) .05 düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular verilirken araştırmanın amaçlarının sunulduğu sırası dikkate alınmıştır. Her değişkenle ilgili elde edilen veriler tablolar halinde ilgili grupların sayısal dağılımları, puanların ortalamaları, standart sapmaları, r , t -testi ile varyans analizi ve regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

4.1. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısı puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t -testi Tablo-6'da verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için öncelikle bağımsız örneklem t -testi varsayımları kontrol edilmiştir. İlgili varsayımlar kontrol edildiğinde problem çözme beceri algısı ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin bağımsızlığı, problem çözme beceri algısı puanının dağılımının erkek ve kadınlar için normal olduğu, erkek ve kadınlar için Problem Çözme Envanteri puanlarının dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bağımsız örneklem t -testi için öngörülen varsayımlar ihlal edilmemiştir.

Tablo 6. Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t -Testi Sonuçları;

Cinsiyet	n	X	SS	Sh	sd	t	P
Erkek	273	91.11	18.95	1.15	549	1.17	0.24
Kadın	278	89.19	19.41	1.16			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Problem çözme beceri algısı puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(549) = 1.17, p = 0.24$].

4.2. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

Üç farklı yaş grubuna ait öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını incelemek için öncelikle varyans analizi varsayımları kontrol edilmiştir. İlgili varsayımlar kontrol edildiğinde Problem Çözme Envanteri ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin bağımsızlığı, Problem Çözme Envanteri puanlarının dağılımının yaş grupları için normal olduğu, yaş grupları için Problem Çözme Envanteri puanlarının dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, tek yönlü varyans analizi için öngörülen varsayımlar ihlal edilmemiştir. Problem çözme beceri algısı puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin yaş gruplarına göre n,x ve ss değerleri

Yaş grupları	N	X	SS
17-19	165	87.31	19.54
20-22	279	91.21	19.21
23-26	107	91.74	18.27
Toplam	551	90.14	19.19

Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1913.82	2	956.91	2.61	.074
Grup İçi	200711.85	548	366.26		

Tablo 7 ve 8’de görüldüğü üzere, Problem Çözme Envanteri puanları ortalamalarının öğrencilerin yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri algılarının yaş grupları değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F(2,548) = 2.61, p = 0.07$]. Yani üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini yeterli-yetersiz algılamaları yaşa bağlı olarak farklılaşmamıştır.

4.3. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Devam Ettikleri Sınıfa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısı puanlarının, devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi Tablo- 9’ da verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için öncelikle bağımsız grup t-testi varsayımları kontrol edilmiştir. İlgili varsayımlar kontrol edildiğinde Problem Çözme Envanteri ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin bağımsızlığı, Problem Çözme Envanteri puanının dağılımının 1. ve 4. sınıflar için normal olduğu, sınıflar arası problem çözme beceri algısı puanlarının dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bağımsız grup t-testi için öngörülen varsayımlar ihlal edilmemiştir. Problem çözme beceri algısı puanlarının öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo-9’da sunulmuştur.

Tablo 9 .Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	SS	Sh	sd	t	P
1. Sınıf	303	88.84	19.53	1.12	549	-1.76	0.78
4. Sınıf	248	91.73	18.68	1.18			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, problem çözme beceri algısı puanlarının, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(549) = -1.76, p = 0.78$].

4.4. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Farklılaşmakta Mıdır?

On farklı alanda öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını incelemek için yapılan varyans analizi Tablo- 10’ da verilmektedir. Varyans analizi ile ilgili varsayımlar kontrol edildiğinde Problem Çözme Envanteri ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin bağımsızlığı, problem çözme beceri algısı puanının dağılımının devam edilen alan grupları için normal olduğu, öğrenim görülen alanlar için problem çözme beceri algısı puanlarının dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, tek yönlü varyans analizi için öngörülen varsayımlar ihlal edilmemiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre n, X, SS Değerleri

	n	X	SS
Arkeoloji	42	85.02	18.87
İktisat	44	101.25	18.02
Mühendislik	17	100.47	17.77
Tıp	35	80.00	14.26
Branş Öğrt.	47	89,06	15.16
Veterinerlik	68	100,15	18.17
Sınıf Öğrt.	66	86,62	19.84
Hukuk	122	87.03	18.68
Edebiyat	75	87,57	19.37
Din.Kül.ve Ah.Bil.Öğ.	35	92,46	18.97
Toplam	551	90.14	19.19

Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre problem Çözme Beceri Algısı Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	21484.44	9	2387.16	7.13	.000***
Grup İçi	181141.23	541	334.82		
Toplam	202625.67	550			

Tablo 10 ve 11’de görüldüğü gibi, problem çözme beceri algısı puanları ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) onucuna göre, problem çözme puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(9,541) = 7.13, p < 0.001$]. Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerini algıları diğer fakulte öğrencileriyle karşılaştırıldığında en yüksek, İktisat Fakültesinde okuyan öğrencilerin ise problem çözme beceri algılarının en düşük düzeyde olduğu, öğrencilerin PÇE’den aldıkları puanlara göre problem çözme becerileri bakımından kendilerini orta ve ortanın altında bir düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek üzere tamamlayıcı post-hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Problem çözme puanlarının öğrencilerin devam ettikleri alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası uygulanan Post-hoc Scheffe testi sonuçları Tablo-12’de sunulmaktadır.

Tablo 12.Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüm Değişkenine Göre Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Branşlar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(İ)	(I)
Arkeoloji (A)	-	16,23	-15,45	5,02	-4,04	-15,12*	-1,60	-7,43	-2,01	-2,55
İktisat (B)	-	-	0,78	21,25	12,19	1,10	14,63	8,79	14,2*	13,68
Mühendislik(C)	-	-	-	20,47	11,41	0,32	13,85	8,01	13,44	12,90
Branşlar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(İ)	(I)
Tıp (D)	-	-	-	-	-9,06	-20,15	-6,62	-12,46	-7,03	-7,57
Branş Öğrt.(E)	-	-	-	-	-	-11,18	2,44	-3,39	2,03	1,49
Veterinerlik (F)	-	-	-	-	-	-	13,53	7,69	13,1*	12,57
Sınıf Öğrt. (G)	-	-	-	-	-	-	-	-5,84	-0,41	-95
Din.Kül.Ah. Bil. Öğrt (H)	-	-	-	-	-	-	-	-	5,42	4,88
Hukuk (İ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-054
Edebiyat (I)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*p< .05, ** p<.01, *** p< .001

Tablo 12’ da görüldüğü gibi problem çözme algısı puanlarının öğrencilerin devam ettikleri alan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası uygulanan Post-hoc Scheffe testi sonucunda; arkeoloji okuyan öğrencilerin veterinerlik ($p < 0.05$) okuyan öğrencilere göre, tıp okuyan öğrencilerin iktisat ($p < 0.01$) ve veterinerlik ($p < 0.001$) okuyan öğrencilere; sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin veterinerlik ($p < 0.05$) okuyan öğrencilere; hukuk okuyan öğrencilerin iktisat ($p < 0.05$) ve veterinerlik ($p < 0.01$) okuyan öğrencilere oranla daha yüksek problem çözme

becerisi algısına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizinde çıkan fark, bu grupların ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

4.5. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İç Ve Dış Denetim Odağı İnançlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algısı puanlarının, iç ve dış denetim odağı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi Tablo-13' de verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi ile ilgili varsayımlar kontrol edildiğinde problem çözme beceri algısı ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin bağımsızlığı, problem çözme beceri algısı puanının dağılımının iç ve dış denetim odağı grupları için normal olduğu, iç ve dış denetim odağı grupları için problem çözme beceri algısı puanlarının dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bağımsız grup t-testi için öngörülen varsayımlar ihlal edilmemiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin İç ve Dış Denetim Odağı İnançlarına Göre Problem Çözme Beceri Algısı Puanlarının Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

T testi

Cinsiyet	n	X	SS	Sh	sd	t	P
İç Denetim Odağı	153	79.75	18.51	1.49	305	-9.40	0.00***
Dış Denetim Odağı	154	99.18	17.67	1.42			

Tablo 13'de görüldüğü gibi, problem çözme beceri algısı puanlarının, iç ve dış denetim odağı inançları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(305) = -9.40, p < 0.001$]. Söz konusu farklılık dış denetim odağı uç grubunda yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Problem çözme ölçeğinden alınan puanların yükselmesi düşük problem çözme algısını ifade ettiğinden, bu durum dış denetim odağı grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme becerileri algısının iç denetim odağı grubundaki öğrencilerin problem çözme algısına oranla anlamlı bir biçimde düşük olduğunu göstermektedir.

4.6. Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Problem Çözme Becerisi Algısının Yordayıcısı Mıdır?

Denetim odağı alt boyutlarının problem çözme becerisi algısını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo-14’de sunulmuştur.. Denetim odağı alt boyutlarının problem çözme becerisi algısını yordamada istatistiksel açıdan anlamlı bir katkısının olup olmadığını ölçmek için öncelikle regresyon analizi varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla örneklemin büyüklüğü, bağımsız çoklu bağlantılılığı (multi-collinearity) kontrol etmek için Denetim Odağı Ölçeği’nin alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişkisi; normal dağılım ve doğrusallık için problem çözme becerisi puanı ile denetim odağı alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin doğrusallığı ve puanların normal dağılımı; eş varyanslık (homoscedasticity) için standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramı ve artıkların birbirinden bağımsızlığı kontrol edilmiştir. Yapılan tespitler tüm varsayımların sağlandığını göstermiştir.

Tablo 14. Problem Çözme Beceri Algısı ile Denetim Odağı Ölçeği’nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Denetim Odağı Alt Boyutları	N	R
Genel iç denetim inancı / kişisel denetim	551	0,37***
Şansa inanma	551	0,29***
Çabalamanın anlamsızlığı	551	0,33***
Kadercilik	551	0,01
Adil olmayan dünya inancı	551	0,31***
*** p< .001		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, denetim odağı alt boyutları ile problem çözme becerisi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment

Korelasyon analizi sonucunda, kadercilik dışındaki denetim odağı alt boyutlarının tümü ile problem çözme becerisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0.001$). Diğer taraftan, problem çözme becerisi algısı ile genel iç kontrol inancı ya da kişisel kontrol arasındaki ilişki katsayısının en yüksek düzeyde olduğu dikkati çekmektedir ($R = 0,37$). Yani problem çözme becerisi algısının, denetim odağı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Denetim odağı alt boyutlarının problem çözme becerisi algısını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo-15’de verilmiştir.

Tablo 15. Denetim Odağı Alt Boyutlarının Problem Çözme Becerisini Yordayıp Yordamadığını Belirlemek Üzere Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	B	T
1 Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol			
Sabit		60.518	18.42***
Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol	0.368	0.631	9.27***
2 Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol, Adil olmayan dünya inancı			
Sabit		47.419	12.96***
Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol	0.334	0.572	8.69***
Adil olmayan dünya inancı	0.270	1.360	7.03***
3 Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol, Adil olmayan dünya inancı, Çabalamanın anlamsızlığı			
Sabit		44.023	11.58
Genel iç kontrol inancı / kişisel kontrol	0.313	0.536	8.09***
Adil olmayan dünya inancı	0.183	0.925	3.86***
Çabalamanın anlamsızlığı	0.146	0.431	3.03**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Basamak 1 için: $R: .368$; $R^2: .135$

Basamak 2 için: $R: .455$; $R^2: .207$

Basamak 3 için: R: .469; R²: .220

Bağımlı değişken: Problem çözme becerisi algısı

Tablo 15’de denetim odağı alt boyutlarının problem çözme becerisi algısını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; genel iç kontrol inancı ve ya kişisel kontrol, adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığın modelde yer aldığı, kadercilik ve şansa inanmanın modele istatistiksel açıdan anlamlı bir katkısı olmadığı için model dışı bırakıldığı görülmektedir. Her üç değişken birlikte araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem çözme becerisi algısı puanlarındaki varyansın %22’ sini açıklamaktadır.

Bu sonuçlara göre; kadercilik ve şansa inanma problem çözme becerileri konusunda bireylerin kendilerini yeterli algılamalarını etkilememektedir. Kişisel kontrolü olduğuna inanan, adil dünya inancına sahip, çabalamanın anlamlı olduğunu düşünenlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna varılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri , cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim görülen bölüm,denetim odağı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde amaç sırası dikkate alınarak elde edilen sonuçlar ve tartışmaları sunulmaktadır.

5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu:

Problem çözme beceri algısı puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 6). Kız ya da erkek olmak problem çözme beceri algısını etkilememektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Taylan (1990), problem çözme becerisi algısında cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık olmadığını, öğrenim görülen programa göre farklılık olduğunu göstermiştir.

Yıldırım ve Yalçın'ın (2008) yaptıkları araştırmada, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çam'ın (1997) öğretmenlik formasyonu eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algısına etkisini incelediği araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal) deneyime, cinsiyete göre problem çözme becerisi algısında farklılık oluşmamıştır. Şahin (1999) araştırmasında psikososyal temelli problem çözme becerisi üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Saygılı'nın (2000) problem çözme becerisi ve sosyal- kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırması da bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir. Nezu (1985), Basmacı (1998), Aydın (1999) Terzi (2000), Korkmaz(2002), Taşdemir (2003), Pehlivan ve Konukman (2004) da aynı sonuca ulaşmıştır.

Cinsiyetin problem çözme becerisi algısında farklılık yarattığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Aysan (1988), lise öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları başa çıkma stratejilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışma sonunda , kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok problem çözme yöntemlerine başvurdukları, problemlerini çözmede çevreden daha çok destek sağladıklarını bulmuştur. Hisli,Şahin (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerini üzerinde yürüttüğü araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözmenin “kişisel kontrol” alt boyutunda kendilerini daha olumlu algıladıklarını bulmuştur. Ferah (2000), Kara harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin ve liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdiklerini bulmuştur. Ayaydın ve Özbay (2003), cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşımı etkilediğini belirlemiştir.

Danışık (2005) kız öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aydın, İmamoğlu, Yukay (2005), tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkeninin problem çözmenin sadece kaçınma -yaklaşma boyutunda farklılık yarattığı, bu farklılığın erkekler lehine olduğu bulunmuştur. Güneş,(2007) boşanma sürecindeki eşlerin problem çözme becerileri ortalamalarına bakıldığında kadınların problem çözme beceri algıları daha yüksek bulunmuştur. Altunçekiç, Yaman ve Koray(2005) erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde kendilerini, kızlardan daha yeterli algıladıklarını bulmuştur.Son yıllarda kızların daha çok eğitim ve iş hayatının içinde yer almaları, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarındaki değişimlerin cinsiyet rolünde değişiklik yaratmış olabileceğini akla getirmektedir.

5.1.2. Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre problem çözme becerileri algısına yönelik bulguların tartışma ve yorumu:

Problem Çözme Envanteri puanları ortalamalarının öğrencilerin yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin problem çözme becerileri algılarının yaş grupları değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 7). Yani üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini

yeterli-yetersiz algılamaları yaşa bağlı olarak farklılaşmamıştır. Yaşa bağlı olarak üniversite öğrencilerinin bilgi ve deneyimlerinin artacağı ve bunun sonucu olarak problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli algılayacakları varsayılmıştır. Thornton, yetenek ile birlikte bilgi ve deneyimin problem çözmede önemli olduğunu vurgular. Bilgi bireyin sadece özel bir problemi anlamasını değil, farklı konular arasında daha fazla bağlantı kurmasını da sağlar. Birey ne kadar çok bilgiye sahip ise, problemleri çözmede ya da yeni bir şeyi düzenleme ve öğrenmede de o kadar analoji kullanabilecektir (Thornton,1998, s.150). Ancak bu araştırmada yaşa bağlı olarak problem çözme becerisi algısının değişmemesi literatür ile uyumlu bir bulgu değildir. Yaşa bağlı olarak artması beklenen bilgi ve deneyimin problem çözme yaş grubunun üniversite öğrencilerinin yaş grubu olarak yakın yaşları ve aynı dönemi kapsamıyla açıklanabilir. Bir başka açıdan bakıldığında üniversite eğitiminin problem çözme algısında fark yaratmadığı düşünülebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ağır (2007) üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyleri ile kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözme biçimleri ve geleceklerine dair olumsuz algıları, umutsuzluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği araştırma sonucuna göre, yaş değişkenine göre, Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Korkut'un (2002) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; cinsiyet, okul türü, yaş değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı görülmüştür. Batıgün ve Şahin (2003) tarafından öfke dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizliğin intihar düşünceleriyle ilişkisinin incelendiği çalışma sonucunda 14-24 yaş grubundaki gençlerin diğer gruplara göre problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladıkları, daha dürtüsel, daha öfkeli davrandıkları ve kendilerine sunulan stresli bir durum ya da olay karşısında bir çözüm yolu olarak intiharı daha sıklıkla akıllarına getirdikleri görülmüştür. Güler (2006) tarafından yapılan duygusal zeka ile problem çözme becerilerinin ilişkisinin incelendiği çalışmada, mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdemin yaşla birlikte arttığı düşünüldüğünde yaş

ve deneyim artışıyla problem çözme becerilerini algılamalarının da değiştiği sonucuna varılabilir.

5.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu:

Problem çözme beceri algısı puanlarının, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 8).

Havighurst'e göre gelişim görevi bireyin yaşamında belirli bir dönemde ya da o dönem konusunda başarılması bireyin mutluluğuna ve sonraki görevleri başarmasına rehberlik eden, başarılmaması bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki görevlerde güçlük çekmeye yol açan bir görevdir. Ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş yapıldığı üniversite eğitimi döneminde gencin zihinsel yeteneklerinin yetişkin yaşamın gereklerinden olan problem çözme becerilerini geliştirmesi için yeterli olgunluğa ulaştığı kabul edilmektedir (Onur,1997, s.102).

Üniversite eğitiminin gerek uygulanan programlar, gerek üniversite öğrencisi olmanın getirdiği koşullar dolayısıyla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştireceği ve bunun sonucu olarak problem çözme becerilerine ilişkin algılarının da birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında değişeceği düşünülmüştür.

Problem çözme becerisi, bireylerin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder. Bu nedenle tüm insanların yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmeleri için problem çözmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bazı problemlerin doğru cevapları veya kesin çözümleri varken bazılarının çözümleri kesin değildir. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 1997;536). Bireylerin çok fazla uyarıcıyla iç içe bulunmaları sosyal becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği, ayrıca daha karmaşık bir ortamda, bireylerin çok farklı sorunlar yaşayabileceği ve problemlerini çözümledikçe daha etkili çözüm yolları üretebilecekleri, olaylara çok yönlü bakacakları ve bunun sonucunda problem çözme becerilerine olan güvenlerinin artacağı düşünülmüştür. Araştırmanın sonuçları bu

düşünceyi desteklememektedir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ve yaş grupları arasında problem çözme becerisi algısına göre anlamlı bir fark bulunmamasının iki farklı yönden açıklanabileceği düşünülmektedir. Üniversitede verilen eğitim programlarının tam olarak öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı düşünülebilir. Bir başka açıdan bakıldığında ülkenin, hatta dünyanın içinde bulunduğu ekonomik koşullar nedeniyle öğrencilerin üniversite sonrası ile ilgili kaygılarının artabileceği ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaşılabileceklerini düşündükleri problemler karşısında kendilerini çok yeterli görmemelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Altunçekiç Yaman ve Koray(2005) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyinin problem çözme becerileri algısında anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırma ile tutarlı olarak Serin(2001) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üst sınıflara geçtikçe artmasına rağmen, bu farklılık anlamlı düzeyde olmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçları, Kahraman'ın (1995) cinsiyetleri, yalnızlık, başarı ve sınıf düzeyleri farklı yatılı olan ve olmayan meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini incelediği çalışmasında elde edilen sonuçlar desteklememektedir. Sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Katkat (2001), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme beceri algısı puanlarını yaş, sınıf, puan türleri ve kayıt tipi gibi değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Sonuçta: cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf değişkeni ile problem çözme becerileri algısı puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Genç ve Kalafat'ın (2007) çalışmasında da dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin gelecek kaygılarıyla ilgili görülmüştür.

5.1.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Algısına Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu:

Problem çözme beceri algısı puanları ortalamalarının öğrencilerin devam ettikleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, problem çözme

puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). (Tablo 9-10) Tıp okuyan öğrencilerin iktisat ($p < 0.01$) ve veterinerlik ($p < 0.001$) okuyan öğrencilere; hukuk okuyan öğrencilerin iktisat ($p < 0.05$) ve veterinerlik ($p < 0.01$) okuyan öğrencilere; sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin veterinerlik ($p < 0.05$) okuyan öğrencilere ve arkeoloji okuyan öğrencilerin veterinerlik ($p < 0.05$) okuyan öğrencilere oranla daha yüksek problem çözme becerisi algısına sahip olduğu görülmektedir. Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerini algıları diğer fakülte öğrencileriyle karşılaştırıldığında en yüksek, İktisat fakültesinde okuyan öğrencilerin ise problem çözme beceri algılarının en düşük düzeyde olduğu, öğrencilerin PÇE’den aldıkları puanlara göre problem çözme becerileri bakımından kendilerini orta ve ortanın altında bir düzeyde algıladıkları görülmektedir. Problem çözme becerilerine ilişkin üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre oluşan bu farklılığın, programların içeriği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak günlük yaşamda problem çözme ile ilgili mesleklere hazırlanan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri bakımından kendilerini daha yeterli algılayacakları yönündeki beklenti tam olarak gerçekleşmemiştir. Problem çözme becerilerinin öğrenilebileceği ve eğitimle geliştirilebileceği gösteren çok sayıda araştırma vardır. (Blissett ve McGrath, 1996; Yıldızlar, 1999; Korkut, 2002; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Karahan, 2006; Genç, 2007; Yalçın ve Yıldırım, 2008; Ak, 2008). Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt’un (2002) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji, Fen Bilgisi ve Eğitimde Psikolojik Hizmetleri (EPH) programlarına devam eden lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

Aksan ve Sözer’in (2007) çalışmalarında erkek öğrencilerin kendilerine ve problem çözme becerilerine kız öğrencilerden daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenliği ile Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik bölümleri problem çözme beceri algısı bakımından incelendiğinde Felsefe bölümü öğrencilerinin problem

çözümünde kendilerine en fazla güvenen grubu, matematik bölümü öğrencilerinin ise kendilerine en az güvenen grubu oluşturduğu görülmüştür. Diğer bölüm öğrencilerinin kendilerine orta düzeyde güvenen grubu oluşturduğu görülmüştür. Çam (1996) öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine geldikleri öğrenim programının (Fen-Sosyal) etki edip etmediğini araştırmış, sonuçta problem çözme becerisinin öğrenim görülen alandan etkilenmediği bulunmuştur. Taylan (1990) Sosyal, Fen ve Türkçe-Sosyal puanla öğrenci alan programlarda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal/Fen ve Sosyal/Türkçe-Sosyal programlarda okuyan öğrencilerin arasında problem çözme becerileri arasında önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. Neal (1983) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada fen ve sosyal programlar arasında fark bulamamıştır. Alver'in (2005) Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırması sonucunda; cinsiyetlerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; öğrenim gördükleri bölümlere göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında psikolojik danışma ve rehberlik ve kimya eğitimi alan öğrencilerin aleyhine, sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu; öğrenim gördükleri alanlara göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin aleyhine, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu bir sınıf düzeylerine göre, bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Genç ve Kalafat'ın (2007) araştırmalarında öğretmen adaylarının problem çözme beceri algılarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmenlerden daha olumlu problem çözme algısına sahip oldukları görülmüştür. Görüldüğü gibi Çam (1996), Neal'ın (1983) araştırma bulguları bu araştırma sonucunu desteklememekte, fakat Taylan'nın (1990), Genç ve Kalafat'ın (2007) yaptığı araştırmanın bulguları, bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

5.1.5. Üniversite öğrencilerinin iç-dış denetim odağı değişkenine göre problem çözme becerileri algısına yönelik bulguların tartışma ve yorumu:

Problem çözme beceri algısı puanlarının, iç ve dış denetim odağı inançları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarına göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). (Tablo 11) Söz konusu farklılık dış denetim odağı uç grubunda yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, dış denetim odağı grubunda yer alan öğrencilerin problem çözme puanlarının, iç denetim odağı grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermektedir. Problem çözme ölçeğinden alınan puanların yükselmesi düşük problem çözme algısını ifade ettiğinden dışsal denetim odağına sahip öğrencilerin problem çözme algılarının düşük, içsel denetim odağına sahip öğrencilerin problem çözme algılarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

Denetim odağı alt boyutları ile problem çözme becerisi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, kadercilik dışındaki denetim odağı alt boyutlarının tümü ile problem çözme becerisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<.001$). Diğer taraftan, problem çözme becerisi algısı ile genel iç kontrol inancı ya da kişisel kontrol arasındaki ilişki katsayısının en yüksek düzeyde olduğu dikkati çekmektedir ($R= 0,37$). Sonuç olarak, problem çözme becerisi algısının, denetim odağı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Problem çözme kişinin kendisinin yönlendirdiği bilişsel-davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Denetim odağı da bireyin yaşadıklarını denetleyip denetleyemediği ile ilgili inancını yansıtmaktadır ve problem çözme sürecinin başlangıcında yer alan probleme yaklaşım biçimi, bakış açısını başta olmak üzere tüm süreci etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Johnson ve Kilmann (1975) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre kendilerini sorun çözme yeteneğine güven konusunda daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. İçten denetimli erkekler, dıştan denetimli erkeklere göre kendilerine daha güven duyduklarını belirtirken, içten

ve dıştan denetimli kızlar arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Ulupınar (1997) tarafından yapılan hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi incelendiği araştırmada, yaş ve denetim odağının, sorun çözme becerisini algılamada etkili olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2000) tarafından yapılan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı ilişkisinin incelendiği çalışmada elde edilen sonuçlar, denetim odağı puanları arttıkça PÇE'den alınan puanların alt faktörler ve toplamda artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bozkurt, Serin ve Emran (2004), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile denetim odağı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aydın ve Canel (2002) ilköğretim ikinci kademe seviyesindeki ergenlerde denetim odağı özelliğinin yaratıcı düşünceye olan etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; yaratıcılığın alt boyutlarından sözel esnekliğe, şekilsel akıcılığa, şekilsel zenginleştirmeye, denetim odağının etkisi olduğu tespit edilmiştir. Derelioğlu (2004), araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve denetim odağı puanları arasındaki ilişki ile fakülte ve sosyo-demografik özelliklere göre bu değişkenlerden elde edilen puanların farklılaşmasını incelemiştir. Araştırma sonucunda; problem çözmede önemli bir etken olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Derin (2006) tarafından yapılan çalışmada ; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen bulguların sonuçlarına göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde ($p<0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akça ve Yaman'ın (2009) araştırmalarında okul yöneticilerinin, kendi algılayışlarına göre problem çözme becerileri ile cinsiyet, dal ve yöneticilik yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; kontrol odağı açısından anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Budak (2009) tarafından problem çözme algısına, kontrol odağı, benlik saygısı ve

öğrenilmiş güçlülüğün etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol odağı ile problem çözme arasında güçlü olmayan pozitif yönde ilişki gözlenmiştir.

Aydın'ın (1999), araştırmasında sonuçlar, bu çalışmada elde edilen bulguları desteklememektedir. Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme beceri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.6. Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısında Denetim Odağının Yordayıcılık Düzeyine Yönelik Bulguların Tartışma Ve Yorumu:

Denetim odağı alt boyutlarının problem çözme becerisi algısını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; genel iç kontrol inancı ve ya kişisel kontrol, adil olmayan dünya inancı ve çabalamanın anlamsızlığının modelde yer aldığı, kadercilik ve şansa inanmanın modele istatistiksel açıdan anlamlı bir katkısı olmadığı için model dışı bırakıldığı görülmektedir. Her üç değişken birlikte araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem çözme becerisi algısı puanlarındaki varyansın %22'lik bir kısmını açıklamaktadır. Diğer taraftan problem çözme becerisi algısı puanlarındaki varyansı birinci sırada yordayıcı güce genel iç kontrol inancı ve ya kişisel kontrol (β : .313; $p<.001$); ikinci sırada yordayıcı güce adil olmayan dünya inancı (β : .183; $p<.001$); üçüncü sırada ise, çabalamanın anlamsızlığı (β : .146; $p<.01$) denetim odağı alt boyutu bulunmuştur (Tablo 12-13). Bu sonuçlara göre; kadercilik ve şansa inanma problem çözme becerileri konusunda bireylerin kendilerini yeterli algılamalarını etkilememektedir. Kişisel kontrolü olduğuna inanan, adil dünya inancına sahip, çabalamanın anlamlı olduğunu düşünenlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna varılabilir.

Problem çözme sürecinde güdülenmenin etkisini araştıran çalışmalara göre; problem çözme döngüsünde ardışık üç aşama gerçekleşmektedir. Bunlar, Öngörü, Performans ve kendini yansıtmadır. Performans aşamasında strateji kullanımı ve kendini düzenleme söz konusudur. Kendini yansıtma aşamasında, kendini değerlendirme, nedensellik atfı, doyum tepkileri söz konusudur. Bunlar da, kişinin kendini güdülemesiyle ilgili inançları üzerinde etkilidir. Bu inançlar: kişinin kendi yeterlik yargısı, ödül beklentileri, içsel görev ilgisi (intrinsic task interest) ve amaca

odaklanmasıyla ilgilidir. Bu çalışmalar etkili problem çözücülerin problem durumla ilgili saf bilgiden daha çok, yüksek motivasyon düzeyi, üstbiliş (metacognition) motor yetkinliğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Problem çözmenin bu bileşenleri bireyin kendini düzenleme sürecinde bir araya geldiğinde, öğrenen, uzun dönemli problem çözme çabalarını kalıcı kılacak yüksek düzeyde etkin olma duygusu yaşayacaktır (Zimmermann ve Campillo, 2003, s.257). Bu noktada denetim odağı, başta bireyin nedensellik atfını olmak üzere tüm süreci doğrudan etkilemektedir. Çünkü problemin kaynağını değerlendirme, bireyin kendi etkisi ile ilgili inançları denetim odağı inancı ile tam örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

21. yüzyılın eğitim programlarının amacı hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilen, sağlıklı iletişim kurabilen, araştırmacı ve üretken olabilen, yerinde kararlar verebilen, etkili problem çözme becerilerine sahip gençler yetiştirmektir. Bu amaçlara katkısı olması düşüncesi ile yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Problem çözme becerileri bireyin hem fiziksel sağlığını hem psikolojik sağlığını etkilemektedir. Kişinin sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde, sağlıklı ilişkiler kurmasında bu becerilerin önemli rolü bulunmaktadır. Problem çözme becerilerinin gelişimi bireylerin kişiler arası ilişkilerinde, okul, iş ve sosyal yaşamında sağlıklı bir birey olarak gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle bireylerde problem çözme becerilerinin gelişimi desteklenmelidir. Eğitim ve öğretim kurumları olan okulların tek amacının akademik başarıyı artırmak olamadığı bilinen bir gerçektir. Okullar akademik başarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek kendi kendine doğru ve yerinde kararlar verebilen, zorluklarla baş edebilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı da amaçlamalıdır. Bunun için üniversiteler, bünyesindeki psikolojik danışma birimlerinin etkinliğini arttırmak suretiyle, işbirliği içinde bu becerilerin gelişimi için bir program hazırlayarak uygulayabilir.

2. Problem çözme becerilerini geliştirilmesine yönelik olarak kapsamlı programlar geliştirilerek-düşünce eğitimi, problem çözme eğitimi, probleme dayalı öğrenme gibi- bu

programlar okulların programları içerisinde yayılarak daha sistemli olarak uygulanması sağlanabilir.

3. Problem çözme becerilerinin gelişimi için bireye verilen destek büyük önem taşımaktadır. Bu destek merakın teşvik edildiği, fikirlerin tartışıldığı, bireyin duygularının dikkate alındığı, bireysel ihtiyaçların göz önünde tutulduğu ortamlar yaratılarak sağlanır (Bingham, 1998). Bu bağlamda üniversite öğrencileri için eleştirel düşüncenin, yaratıcılığın ve araştırmanın gelişmesine uygun koşulların yaratılması önemlidir.

4. Mesleki gelişim kuramlarına göre 18-22 yaşları gerçeklik dönemidir. bu dönemde birey, başta mesleğiyle ilgili olmak üzere önemli seçimler yapmakta, kararlar vermektedir. Bu dönemde uygun seçimlerin yapılmasını etkileyen en önemli etken gerçeklik kontrolüdür. Kuzgun (2006,s.149) gerçeklik kontrolü denetim odağı inancıyla doğrudan ilgilidir. Problem çözme becerisi ile ilişkili olarak denetim odağını içten denetimli olma yönünde değiştirmek üzere disiplinlerarası anlayışla programlar düzenlenmesinde ve psikolojik danışma birimlerinin bu doğrultuda çalışmaları koordine etmesinde yarar görülmektedir.

5. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma bireylerin kendilerini değerlendirmelerine dayalı (self-report) olarak yapılmıştır. Bireylerin yakın çevresinin de (ebeveyn, öğretmen ve yakın arkadaşlar) katılımının sağlandığı, daha uzun dönemli izleme ve gözleme dayalı çalışmaların yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Archer, R.P. (1979) Relationship Between Locus of Control and Anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 43, (6), 617-626.
- Adair, J. (2000) *Karar verme ve problem çözme*. (N, Kalaycı, Çev.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ağır, Meral. (2007) *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ak, Ş. (2008) *Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerilerine ilişkin algıları ve güdülenmelerine etkisi*, yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akça, F.VeYaman,B.(2009) Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3),767-780.
- Aksan, N. Sözer, M.A. (2007) Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, (1), 31-50.
- Aksoy, A.C. (1992) *Lise son sınıf öğrencilerinin öz saygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Alade, T.J. (2008) Gender, college major selections, classifications within majors, and its relationship with locus of control: An empirical evidence for counseling educators, *Journal of College Teaching & Learning*, 5,(7), 58-65.

- Altun, M. (1995) *İlkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alver,B.(2005) Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. (21-23 Eylül), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. İstanbul.
- Arıca, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ang, P.R.ve Chang, W.C.(1999) Impact of domain specific locus of control on needs for achievement and affiliation, *The Journal of Social Psychology*, 139, (4), 527-529.
- Ashby,J.S., Kottman, T. ve Draper, K. (2002) Social interest and locus of control relationship and implications. *The Journal of Individual Psychology*, 58, 52-61.
- Aslan, H.(2006) *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayaydın-Şahin, F. ve Özbay, Y. (2003) Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresine Sunulan Bildiri*. Malatya. 157–158.
- Aydın, Ö.(1999) *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydın, B.; İmamoğlu, S.; Yukay, (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 1-19.
- Aydın, B. ve Canel, A. N. (2002) İlköğretim ikinci kademe seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünceye etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 15, 71-84 .
- Aydınay, A. (1996) *İş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişki (resmi, özel, yabancı özel lise öğretmenleri üzerinde bir araştırm.)* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aysan, F. (1988) *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysan, F., Siyez, D. M. ve Uzbaş, A. (2005) Lise öğrencilerinde görülen duygusal ve davranışsal problemler ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 43-58.
- Basım, N., Tatar, İ. ve Şahin, N. H. (2006) İzlenim yönetiminde kendilik algısı, kontrol odağı, mesleki hedeflere ulaşma düzeyi ve stres: Bir kamu sektörü örneği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58) 1-14.
- Basmacı, S. K. (1998) *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batıgün, A. (2001). *Gençler ve intihar. diğer yaş grupları ile farklılaşan özellikler* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Batıgün, A.D.ve Şahin, N.H. (2003), Öfke, dürtüsellik ve problem çözme gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51),37-52.
- Batıgün, A.D.ve Şahin, N.H.(2008) Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar riskinibelirlemeye yönelik bir modelin sınanması, <http://www.turkpsikiyatri.com/c20s1/28-36> adresinden :10.05.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Baykul, Y. ve P Aşkar.(1987) *Problem ve problem çözme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beck, L. B. ; Brown, E.K.(2003) Birth order and locus of control. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 8, 3, 128-132.
- Bell, A.C., D’Zurilla T.J. (2009) Problem-solving therapy for depression: A metaanalysis, [electronic version] *Clinical Psychology Review.*, 29, 4, 348-353. www.sciencedirect.com/science/journal adresinden 14.10.2009 tarihinde edinilmiştir
- Bingham, A.(1998) *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (F.Oğuzkan, Çev.) İstanbul, Milli Eğitim Basımevi
- Bolel, N.(1993) *Normal ve psikiyatrik semptom gösteren çocuklarda denetim odağı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*,Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blisset,S.E. ve Mc Grath, R.E. (1996) The relationship between creativity and interpersonal problem solving skills in adults. [Abstract] *Journal of Creative Behavior*, 30, 3, 173-182
- Bonner, R. L., ve Rich, A. R. (1987). Toward a predictive model of suicide ideation and behavior: Some preliminary data in college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 17,(1), 50-63.

- Bonner, R., Rich, A. (1988) Negative life stress, social problem solving self appraisals and hopelessness: implications for suicide researchs. *Cognitive Therapy and Research*, 12, (6), 549-556.
- Bottger, P.ve Yetton, P.W.(1987) İmproving group performance by training in İndivudial problem solving. *Journal of Applied Psychology* 72,(4) , 651-657
- Bozkurt N., Serin O., Emran B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.
- Budak, Günal. (2009). *Kişilerin sahip oldukları kontrol odağı, benlik saygısı ve öğrenilmiş güçlülük seviyelerinin, problem çözme stillerine etkileri* Yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Burger, J.M. (2006) *Kişilik* ,(İ.D. E.Sarioğlu Çev), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burroughs J.E. ve Mick, D.G. (2004). Exploring antecedents and consequences of consumer creativity in a problem solving context, *Journal of Consumer Research*, 31, 402-411
- Canel- Denктаş, N. (1993). *Ortaokul Seviyesindeki ergenlerin denetim odağı özelliklerinin yaratıcı düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carton ,J.S. ve Carton ,E.E.R.(1998) Nonverbal maternal warmth and chidren's locus of control of reinforcement *Journal of Nonverbal Behaviour* ,22,1, 77-85
- Carton, J.,S. ve Nowicki Jr., S. (1994). Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: A critical review.*Genetic, Social&General Psychology Monographs*, 120, (1).1-19

- Carton, J.,S., Nowicki, S. ve Balser, G.M. (1996) An observational study of antecedents locus of control of reinforcement *International Journal of Behavioral Development*, 19.(1),161-175.
- Chak, K.M. ve Leung, I. (2004) Shyness and locus of control as predictors internet addiction and internet use. *Cyber Psychology and Behaviour*, 7, 5, 559-570.
- Chan, D.W. (2001) Dimensionality and correlates of problem solving: the use of the problem solving inventory in the chinese context *Behaviour Research and Therapy*, 39, 859-875.
- Chang E.C. ve D’Zurilla (1996) Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 2 , 185-194.
- Chang E.C. (2002) Predicting suicide ideation in an adolescent population: examining the role of social problem solving as a moderator and a mediator. *Personality and individual differences* 32(7),1279-1291.
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=Article adresinden 10.05. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (1998) *İnsan ve davranışı*. İstanbul. Remzi Kitabevi. 8. Basım.
- Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme beceri algısı ilişkisinin incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 6(2), 37-42.
- Çam, S. (1997a) Öğretmenlik formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,(2) , 56-61.
- Çam, S. (1997b). *İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çam, S. ve Tümkeya, S.(2006) Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, (2), 119-132
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008) Akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,17, (1), 135-154.
- Dağ, İ.(1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç dış kontrol odağı ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7, (26), 10-16.
- Dağ, İ.(1999). The relationship among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample, *Personality and Individual Differences*, 26, 723-737 .
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği: ölçek geliştirme güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77- 90 .
- Dağlı, A.(2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,(7), 41-49. www.e-sosder.com adresinden 15.05. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Danışık, N.D. (2005) *Ergenlerin sürekli öfke- öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*.Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Daniels,R.L. ve Stevens, J.P. (1976) The interaction between the internal- external locus of control and two methods of college instruction,*American Educational Research Journal*, 13,

2, 103-113. <http://www.jstor.org/stable/1162763>, adresinden 20.11.2009 tarihinde edinilmiştir

Davidson, J.E. (2003). Insights about insightful problem solving. Davidson, J:E: and Sternberg R.J.(Eds.) *The Psychology of Problem solving*, (s.149-175) New York, Cambridge University Press.

Day, P. (2004) Is teaching problem solving to young people a way of preventing teenage suicid? *Practice Development in Health Care*, 3(3) 158-178.

Demirel, Ö. (1994) *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: UsemYay. no: 11.

Demirel, Ö.(1993) Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: UsemYay.no: 10

Demirci,S. (1998) *Düşünme ihtiyacı ölçeği psikometrik özellikleri: Düşünme ihtiyacı, kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük ilişkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, H.ve Dönmez, B. (2008) Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,9, (16), 177-198.

Deniz, E.M. (2004) Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki, *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 23-25.

Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Derin, R. (2006) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir il

Örneklemi) Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Develioğlu, M. (2006) *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin kara verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deryakulu, D. (2002) Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 55-61 .

Dixon, A.W. Heppner,P.P. ve Andersen,P.W. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population.*Journal of Counseling Psychology*, 38, 51-56.

Dixon A.W ve Heppner P.P. ve Rudd,M. D.(1994) Problem-solving appraisal, hopelessness, and suicide ideation: Evidence for a mediational model.*Journal of Counseling Psychology*. 41(1), 91-98.

Dixon, W. A. ve Reid J.K. (2000) The Relationship among grief experience, problem solving appraisal and depression: an explanatory study. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 5;77-93.

Dixon, W.A.(2000). Problem solving appraisal and depression; Evidence for recovery model. *Journal of Counseling and Development* ,78 , 87-91 .

Dominowski, R ve Bourne, L. (1994) “History of Thinking and Problem Solving R.J.Sternberg,(Eds.) *Thinking and Problem Solving*, (s.1-32), San Diego, Academic Pres.

- Dollinger, S.J.(2000) Locus of control and incidental learning: an application to college student success.[Electronic version] *College Student Journal* ; 34.(4).537-541.
- Dökmen, Z.Y. (2003) Çalışma durumları farklı üç grup kadında ruh sağlığı, kontrol odağı inancı ve cinsiyetin rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*,18(51),111-124.
- Dönmez, A. (1984) Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2),143-158.
- Dönmez, A. (1985a) Denetim odağı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s. 26, 31-43 .
- Dönmez, A. (1985b) "Denetim odağı (Locus of Control) ve çevre büyüklüğü", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, (1), 37-47 .
- Dönmez, A. (1986) Denetim odağı: "Temel araştırma alanları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 1-2: 260-280 .
- Dönmez, A.ve Başal, H.A. (1985) Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı, *Psikoloji Dergisi*, 5,(18) 7-14.
- D'Zurilla, T.J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla T.J.,Nezu,A.M. (1987).The Heppner and Krauskopf approach: A model of personal problem solving or social skills? *Counseling Psychologist*, 15, (3), 463-470 .
- D'Zurilla T.J.,Nezu,A.M.(1990) Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory, *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2,(2),156-163.

- D'Zurilla T.J.,Nezu,A.M. (2007) *Problem- solving Therapy: A positive approach to clinical intervention*, Springer Publishing, 3.baskı
- D'Zurilla, T. J. Maydeu-Olivares,A.ve Kant,G.L.(1998) Age and gender differencesin social problem -solving ability, *Personality and Individual Differences*, 25, (2) , 241-252
- D'Zurilla, T. J; Chang,E.C., Nottingham, E.J.; Faccini,L. (1998) Social problem solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 8, 1091-1107.
- D'Zurilla, T. J; Chang,E.C., Sanna,L.J.(2003) Self esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students, *Journal of Social and Clinical Psychology*,22 (4) 24-440 <http://www.unc.edu/~sanna/ljs03bjscp.pdf> adresinden 21.07.2009 tarihinde edinilmiştir.
- D'Zurilla, T. J.,Londahl, E.A. ve Tverskoy, A. (2005) The relations of internalizing symptoms to conflict and interpersonal problem solving in close relationships, *Cognitive Therapy and Research*, 29, 4, 445-462.
- Efili, E (2006) *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*,Yüksek lisan tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., ve Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 203-207.
- Ellis. H.C. ve Hunt, R.R. (1987) *Fundamentals of Cognitive Psychology*, McGraw-Hill, Newyork, s.286-287

- Ellis, S, Siegler, R.S. (1994) Development of problem solving, (Ed. R.J.Sternberg), *Thinking and Problem Solving* , (s.361) San Diego ,Academic Press, 360-61.
- Enç, M. (1982) *Eğitim ruhbilimi*. İstanbul. Aka Kitabevi
- Erdem, E. (2006) *Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine ve özyeterlik algı düzeyine etkisi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erdoğan, Ömer.(2009) Duygu durumunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 181 , 253-276.
- Ericsson, K.A. (2003) The Acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanism through deliberate practice, Davidson, J:E: and Sternberg R.J. Eds.) *The Psychology of Problem Solving*, (s.31-86) New York,Cambridge University Press.
- Eskin,M.,Akoğlu,A.ve Uygur,B. (2006)Ayaktan tedavi edilen psikiyatri hastalarında travmatik yaşam olayları ve problem çözme becerileri: İntihar davranışlarıyla ilişkisi.*Türk Psikiyatri Dergisi*,17,266-275.
- Eskin,M., Ertekin, K. ve Demir, H. (2008) Efficacy of a problem-solving therapy for depression and suicid potential in adolescent and young adult, *Cogniti ve Therapy and Research*, 32, 227-245.
- Fender, G. (2003) *Öğrenmenin abc'si, öğrenmeyi öğrenmek*. (O. Akınhay, Çev.) İstanbul Sistem Yayıncılık.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Fidan, N. (1996) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, Alkım Yayınevi .
- Fiory, K.L; Brown, E.E.; Cortina, K.S. ve Antonucci, T.C. (2006) Locus of control as a mediator of the relationship between religiosity and life satisfaction: age, race and gender differences, *Mental Health, Religion and Culture* , 9, 3, 239-263.
- Forneris, T.; Danish, S.J. and Scott, D.L. (2007) Setting goals,solving problems and seeking social support:developing adolescents’abilities through a life skills program. *Adolescence*, 42,165,.103-113.
- Fritson,K.K.(2008) İmpact of journaling on students’ self-efficacy and locus of control. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 75-83
- Gan,Y.,Shang,J.ve Zhang,Y.(2007) Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35,8,1087-1098.
- Gelbal, S.(1991) Problem çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,167-173
- Genç, S.Z. ve Kalafat, T.(2007), Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 22, 10-22.
- Gomez, R (1998) Locus of control and avoidant coping: direct, interactional and mediational effects on maladjustment in adolescents, *Personal and Individual Differences*, 24,3,325-334.
- Gözene,Ö. (2002) *Riskli alkol kullanan üniversite öğrencileri ile kullanmayanlarda, stresli yaşam olayları, kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin ilişkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Graffeo ,L.C.ve Silvestri, L.(2006) Relationship between locus of control and health-related variables, *Education*, 126,3, 593-596
- Greenberg, S.T.; Shepart, S.J.; Chuick, C.D.; Cochran, S.V. (2009) Clinical and personality Features of depressed college males: An Exploratory investigation. *International Journal of Men's Health*, 8, (2) 169-177. <http://www.mensstudies.com> .adresinden 21.07.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Guerra, N. G. Ve Slaby, R. G._(1990) Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention.*Developmental Psychology*, 26 (2), 269-277. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa> adresinden 21.07.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Güler, A. (2006) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülveren, H.(2008) *Lise son sınıf öğrencilerinde iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke öke ifade tarzı ile zekâ arasındaki ilişkinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2004) Fiziksel istismar açısından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* Güz, 13, 29-40.
- Güneş, D. K.(2007) *Boşanma sürecindeki eşlerin aile içi ilişkileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*, Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Haggbloom, S. J. ve ark.. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6, 139-152.

- Heppner, P.(1978) A review of the problem solving literature and it's relationship to the counseling process. *Journal of Counselling Psychology*, 25, 366-375.
- Heppner, P. P., Hibel, J. H., Neal, G. W., Weinstein, C. L., ve Rabinowitz, F. E. (1982). Personal problem solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 580-590.
- Heppner, P.P. ve Petersen, C.H. (1982) The development and implications of a personal-problem solving inventory, *Journal of Counseling Psychology*, 29,(1),66-75.
- Heppner, P.P, B. L. Reeder ve L. M. Larson. (1983) Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: implications for counseling, *Journal of Counseling Psychology*. 4, (30), 537-545. Heppner, P. P., ve Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A., ve Jackson, J. (1985). Problem solving self-appraisal, depression, and attribution styles: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, 9,105-113..
- Heppner, P. P., Baumgardner, A., ve Arkin, R. M. (1986) Role of causal attribution in personal problem solving, *Journal of Personality and Social Psychology*. 50(3), 636-643.
- Heppner, P. P. ve Larson, L., (1985). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 55-65.
- Heppner,P.P.,Kampa,M. ve Brunning, L. (1987) The Relationship between problem solving,self appraisal and indices of physical and psychological health, *Cognitive Therapy and Research*,11 (2), 155-168

- Heppner, P. P. ve Krauskopf, C.J. (1987) An information -processing approach to personal problem solving. *Counselling Psychologist*. 15,(3), 371-447.
- Heppner, P. P. (1988) The problem solving inventory (psi) research Manual.Palo Alto, CA: *Counseling Psychologist Press* Akt. Şahin, Şahin, Heppner (1993).
- Heppner, P. P. ve Larson, L., (1989) Problem solving appraisal in an alcoholic popilation, *Journal of Counseling Psychology*,36,(1),73-78.
- Heppner,P.P. ve Baker,C:E. (1997) Application of problem solving inventory, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29,(4),129-143.
- Heppner,P.P., Witty T.E. ve Dixon W.A.(2004) Problem solving appraisal: helping normal people lead better lives,*The Counseling Psychologist* 32, (3) 466-472.
- Hoffman, D.L., Novak, T.P., Schlosser; A.E.(2003) Locus of control,web-use and consumer attitudes toward internet regulation. *Journal of Public Policy and Marketing*, 22, (1) ,41-57.
- Hunt, E.(1994) Problem Solving “Thinking and Problem Solving, (Ed. R.J Sternberg,) Academic Press. 230
- Ilgar, M.Z. (1996) *Denetim odağı ve ahlaki gelişim arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İşmen, E.(2001) Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Jerath, J. M. S. Hasija and D. Malhotra. (1993) A study of state anxiety scores in a problem solving suation. *Study Psychology*, 2, (35) ,143-150.

- Johnson, B.K and Killmann, P.R. (1975). Locus of control and perceived confidence in problem solving abilities. *Journal of Clinical Psychology*, 31,(1), 54-56.
- Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci, gereği ve eğitimdeki boyutları. *Öğretmen Dünyası*, 146, 32–33
- Kahraman, S.(1995) *Cinsiyetleri,yalnızlık ve sınıf düzeyleri farklı yatılı olan ve olmayan meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kant,G. L.; D’Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1997) Stres-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents, *Cognitive Therapy and Research*, 21(1),73-96.
- Karaca,S.(1996).Psikiyatrikbozukluklarda başa çıkma biçimleri.*Psychomed*,2(1),25-31.http://www.psikiyatridizini.org/viewarticle.php?article_id=46 adresinden 24.06.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Karahan,Z. (2006) *Fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, S. ve Aşkın, R. (1995). Depresyonla başa çıkma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam*, 8(3), 24-30.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.15.basım.
- Kasap, Z. (1997) *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Katkat, D. (2001) *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..

- Kaya, N. (1992) *Ondokuz mayıs üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiler*” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keenan, Kate. (1997) *Sorun Çözme*, (V.Atayman, Çev.) İstanbul; Remzi Kitabevi.
- Kelleci, M ve Gölbaşı, Z. (2004) Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi *Cumhuriyet.Üniversitesi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2) .1-8. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1024.pdf> adresinden edinilmiştir
- Keleş, O. Bağlum (2000) *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*, Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerns, R.D., Rosenberg, R. ve Otis, J. D. (2002) Self appraisad problem solving and ain -relevant social support as predictors of the experience of cronic pain, *Annals of Behavioral Medicine*. 24,2,100-105.
- Keskin, G. ve Yıldırım, G.Ö.(2008) Yapısalcı yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zeka durumlarının değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,9,(16),67- 88
- Korkmaz, H.B. (2002) *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme,problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Korkut, F. (1991). İlkokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6. 135-141 .
- Korkut, F. (1991) Yetiştirme yurdundaki öğrencilerle ,gestalt yaklaşıma dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı ve denetim odağı üzerindeki

etkileri, Yayınlanmamış doktora tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Korkut, F. (1994) Sigara içen ve içmeyen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri. *Eğitim ve Bilim*. 20 (102),13-21.

Korkut, F. (2002) Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 177-184.

Kulshretha, U.ve Sen, C.(2006) Subjective wellbeing in relation to emotional intelligence and locus of control among executives, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32, (2), 93-98.

Kuzgun, Y. (1995) *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM yay. Ankara.

Kuzgun, Y. (2006) *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*, 2.baskı, Ankara, Nobel yayınları.

Küçükkaragöz, H.S. (1998) *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerin kontrol odağının oluşumuna etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Larson, L.M., Piersel, W.C. Imao, R:A:K: ve Allen, S.J. (1990) Significant predictors of problem solving appraisal, *Journal of Counseling Psychology*, 37,4, 482-490.

Larson, L.M. ve Heppner, P.P.(1989) Problem solving appraisal in an alcoholic population. *Journal of Counseling Psychology*,36,1,73-78.

Lefcourt, H.M. (1982) *Locus of Control,Current Trends in Theory and Research*: Hillsdale, NJ, 32-41, Second Edition,

Lefcourt, H.M. (1992) Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*,112, 411-414.

- Lochman, J. E. ve Dodge, K.A. (1994) Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 62, (2), 366-374.
- Loosemoore, M. ve Lam, A.S.Y (2004). The locus of control: A determination of opportunistic behaviour in construction health and safety, *Construction Management and Economics*, 22, 385-394.
- Lopez, S. J., ve Janowski, K. M. (2004). The power of positive problem-solving appraisal: Comments on incremental validity, relationships with adjustment, and clinical utility. *The Counseling Psychologist*, 32,(3), 460-465 .
- Lubart, T.I. ve Mouchiroud, C (2003). Creativity: A source of difficulty in problem solving, J.E.Davidson, R.J.Sternberg,(Eds.) *The Psychology of Problem Solving*, (s.127-148) New York, Cambridge University Press.
- Manger, T. ve Eikeland O.J. (2000) On the relationship between locus of control, level of ability and gender, *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 225-229.
- McMurran M., Blair M., Egan V. (2002) An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use *Aggressive Behavior*, 28, (6), 439 – 445 <http://www3.interscience.wiley.com/> adresinden 14.09.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mearns, J. (2009). Social learning theory. In H. Reis ve S. Sprecher (Eds), *Encyclopedia of human relationships* (vol. 3) (s.1537-1540). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://psych.fullerton.edu/jmearns/book1.htm> adresinden 14.09.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Morgan, T. C. (1995) *Psikolojiye Giriş*. (Hüsnu Arıcı ve ark. Çev.:.), Ankara .

- Morris,C.G:(2002) *Psikolojiyi Anlamak*,Çev.Ed. H.B. Ayvaşık ve M.Sayıl,.Türk Psikologlar Derneği Yayını, (s 474).
- Nezu,,A.M. (1985) Differences in psychological distress between effective and İneffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*. 32, (1), 135-138.
- Nezu, A. M.; Ronan, G. F. (1985) Life Stress, Current Problems, problem Solving and Depressive syptoms: An integrative model, *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 53, .693-697.
- Nezu, A.M. (1986a).Cognitive appraisal of problem solving effectiveness: Relation to depression and depressive symptoms. *Journal of Clinical Psychology*,, 42,(1), 42-48 .
- Nezu, A. M. (1986b). Negative life stress and anxiety: Problem solving as a moderating variable. *Psychological Reports*, 58, 279-283.
- Nezu, A. M. ve Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress-related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32,134-138.
- Nickerson, R.(1994) The Teaching of thinking and Problem solving, R. J. Sternberg (Eds) *Thinking and Problem Solving* , (s.409-441). Academic Press.
- Njus, M.D. ve Brockway, J.H.(1999) Perception of competence and locus of control for positive and negative outcomes: predicting depression and adjustment to college, *Personality and İndividual Differences*,.26, .531-548.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara.
- Onur, Bekir. (1997) *Gelişim Psikolojisi*, Ankara.

- Otacioğlu, S. Gürşen (2007) Eğitim Fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması, *Eurasian Journal of Educational Research*, 29,73-83.
- Otacioğlu, S. Gürşen (2008) Müzik Öğretmeni Adaylarının problem çözme ve kendine güven düzeyi ile çalgı başarıları arasındaki ilişkiler, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143 -154
- O'Neil. J. M. (2004) Response to Heppner, Witty, and Dixon: Inspiring and high-level scholar ship that can change people's lives. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 439-449
- Öğülmüş, S. (2001) *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayınları. Ankara
- Öner,N.(2006) Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler:Cilt III İstanbul, Boğaziçi Yayınevi.
- Özbulak, B., Bulut Serin, N., Ersoy, A.,R. (2007) Ergenlerin problem çözme becerisine yönelik algılamaları, ruhsal sorunları yaşama ve atılgnalık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *IX Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 17-19 Ekim, İzmir s.282-286.
- Özgüven, H.D. Soykan, Ç., Haran, S. Gençöz, T. (2003) İntihar girişiminde depresyon ve kaygı belirtileri ile problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin önemi, *Türk Psikiyatri Dergisi*,18,(52), 1-11
- Özkök, Alev.(2005) Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 159-167.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. TOJET January 2004 ISSN: 1303-6521 3, 1, 14.

<http://www.tojet.net/articles/3114.htm> adresinden 20.07.2009 tarihinde edinilmiştir.

Özsoy, G.(2005) Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,3,179-190.

Öztürk, F. Koparani Ş. Efe,M..(2008) Boks antrenör adaylarının problem çözme becerisi ve atılganlık düzeylerinin tespiti, *Eğitim Fakültesi Dergisi* XXI (2), 447-459.

Özyürek, D.(1992) *Denetim odağını etkilemeye yönelik deneysel bir çalışma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Pakkal,Umut F.(2007). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi*, Yüksek lisans tezi Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival manual*. Milton Keynes: Open University Press.
Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* , 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Pannels ve Claxton (2008) Happiness, creative ideation and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20,1 , 67-71.Peale , N.V. (1997) *Olumlu Düşünmenin Gücü*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Pehlivan, Z. Konukman, F. (2004) , Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri açısından karşılaştırılması, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II (2) 55-60 .

Petrosky,M. J.ve Birkimer, J. C.(1991).The relationship among locus of control, coping styles and psychological symptom reporting, *Journal of Clinical Psychology*, 47,(3), 336-345.

- Phillips, S. D., Pазienza, N. J., ve Ferrin, H. H. (1984). Decision making styles and problem solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497-502.
- Priester, M.J. ve Clum A.G. (1993) Perceived problem solving ability as a predictor of depression, hopelessness and suicid ideation in a college population, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 1, 79-85 .
- Pretz, J.E., Naples, A.J. and Sternberg, R.J. (2003) Recognition, defining and representing problems, J.E. Davidson, R.J. Sternberg, (Eds.) *The Psychology of Problem Solving*, (3-30) New York, Cambridge University Press.
- Ptacek, J., Smith, R. E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60, 747-770. (Akt. Heppner ve ark. 2004)
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, *Personality Theory and Personality Measurement*, 261-295 .
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 , 56-67
- Rotter, J. B. (1982). The development and application of social learning theory . New York: Praeger
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, (4); 489-493..
- Rotter, J.B., Chance, J.E., Phares E.J. (1972) *Applications of a social learning theory of personality*. New York

Rotter, J.B, Hochreich, D.J.(1975) *Personality*, Scott, foresman and company, USA

Rubinstein, G.(2004) Locus of control and helplessness:gender differences among bereaved parent, *Death Studies*, 28,211-223.

Saracaloğlu, S., Serin, O ve Bozkurt, N. (2002) Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,16, 149-162.

Sardoğan, M.E., Kaygusuz, C. ve Karahan, F. (2006) Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,(2), 184-194.

Sardoğan, M.E., Kaygusuz, C. ve Karahan, F.(2006) Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi,cinsiyet,sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1), 78-97.

Sarıkaya, P.(2007) *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savaşır, I., ŞAHİN, H. N, (1997) Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları* No.:9, Ankara.

Saygılı, H. (2000) *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2001).*Modern Psikoloji Tarihi*. (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs yayınları. 1. Baskı.(1991)

- Senemoğlu, N. (2004) *Gelişim, öğrenme ve öğretim.kuramdan uygulamaya*, Ankara. Gazi Kitabevi.
- Serin, O. (2004) *Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve fene yönelik tutum ile başarıları arasındaki ilişki* Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Silvester, J., Gough, M.F., Anderson, N.R. ve Mohamed, A.R. (2002) Locus of control, attributions and impression management in the selection interview, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59-76.
- Sio, O., Spector, P.E., Cooper, C.L. ve Donald, I. (2001) Age differences in coping and locus of control: A study of managerial stress in Hong Kong, *Psychology and Aging*, 16, 707-710.
- Skinner, E.A. (1996) A guide to constructs of control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 3, 549-570.
- Snyder, L.G. & Snyder, M.J. (2008) Teaching critical thinking and problem solving skills, *The Delta Pi Epsilon Journal*, L, 2, Spring/Summer.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007) *Bilişsel Psikoloji, (A. Ayçiçeği Dinn Çev.) İstanbul, Kitabevi. 312*
- Sternberg, R.J. (1994) Intelligence, (Ed. R.J. Sternberg), *Thinking and Problem Solving*, s. 266-282) Academic Press.
- Sternberg, R.J., Pretz, J.E., Naples, A.J (2003). Recognizing, defining and representing problems, (Ed. Davidson, J.E. Sternberg, R.J.) *The Psychology of Problem Solving*, (s. 3-30) New York, Cambridge University Press,
- Strickland, B.R. (1978). Internal-external expectancies and health-related behaviors, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 6, 1192-1211.

- Strickland, B.R.(1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity, *American psychologist*, 44,1-12 .
- Suls, J., ve Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-288.
- Suzuki, L.A ve Ahluwalia, M.K. (2004) Two decades of research on the problem solving inventory,A call for empirical clarity, *The Counseling Psychologist*, 32 , 3, 429-438.
- Şahin, Hisli- Nesrin. (1990) Almanya'dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve uyum yapmayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, olumsuz otomatik düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıkları. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı*. 8. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şahin, N. Sahin, N. H. ve Heppner, P. P.(1993) Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish University students, *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396 .
- Şahin, H. N. (1994) *Stresle başa çıkma, olumlu bir yaklaşım*.Türk Psikologlar Derneği Yay.:2, Ankara.
- Taşdemir, Ö.M. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylan, S. (1990) *Heppner'in Problem çözme ölçeği'nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, Ş. I. (2000) *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem*

çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi,Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TDK. Türkçe sözlük, (1983) Ankara,TDK Yayını,

Thornton, S. (1998) *Çocuklar problem çözüyor* (Ö.Kumrular, Çev.), İstanbul: Gendaş Yay

Tokat, B., Kara.H, Ülkün .N (2007) Yöneticilerin sorun çözme yetenekleri ve kontrol odağının belirlenmesi: DPÜ Örneği, *Akademik Bakış E-Dergi*,11.(<http://www.akademikbakis.org/sayil1.htm>) adresinden 11.07.2009 tarihinde edinilmiştir.

Tükel, R.ve Gök, Ş.(1996) Kontrol odağının yaş, anksiyete ve depresyon ile ilişkisi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7(1):11-16

Türkmen, M.(2004) *Erbaş ve erlerde intihar olasılığı ile ruhsal durum, sosyal destek ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türnüklü, E.B.ve Yeşildere,S. (2005) Problem,problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,25,3,107-123.

Twenge, J.M., Zhang,L. ve Im,C.(2004) It's Beyond my control: A Cross temporal meta analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002, *Personality and Social Psychology Review*, 8,3,308-319.

Uguak, U.A., Elias,H.B., Uli,J. ve Suandi,T. (2007) The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*,34,2,120-128.

Ulupmar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Vatan, S. (2008) *MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcısı olarak problem çözmenin, umutsuzluğun, çaresizliğin ve talihsizliğin incelenmesi*,Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Webster-Stratton, C. Reid, J. ve Hammond, M. (2001) Preventing conduct problems, promoting social competence a parent and teacher training partnership in head start, *Journal of Clinical Child Psychology*,30,(3),283-302 v
- Webster-Stratton, C. Reid,J.and Baydar, N (2003) The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for head stars mothers, *Child Development*,74, (5), 1433-1453 <http://www.son.washington.edu/centers/parenting-clinic/> adresinden 11.04.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Wenke,D.French,P.A. (2003) Is success or failure at solving complex problems related to intellectual ability, , Ed.Davidson,J:E: and Sternberg R.J.) *The Psychology of Problem solving*, (s.87-126)New York, Cambridge University Press.
- Yaman, S. ve Yalçın, N.(2005) Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29: 229-236 .
- Yaşar, Z. (1996). Üniversite öğrencilerinde denetim odağı algısı ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkiler. *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* Uludağ Üniversitesi, 5-7 Eylül, sunulmuş bildiri.
- Yaşar, V. (2006). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubu öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise Öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2004) *Denetim Odağı* Y.Kuzgun, D. Deryakulu, (Ed) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara.
- Yılan, G.(2007) *Psikolojik yardımın dıştan denetimli insanların içten denetim düzeyini yükseltmeye etkisi*, Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Yıldırım, R. (2004) *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, H.İ.ve Yalçın, N. (2008) Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, (3) 165-187
- Yıldızlar, M. (1999) *İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinde problem çözme davranışlarının öğretiminin problem çözmedeki başarıya ve matematiğe olan tutuma etkisi*,Yüksek lisans tezi,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, F. (1991). *İçsel ya da dışsal olmanın ve bazı değişkenlerin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.Ankara
- Zimmermann, B.J. ve Campillo, M.(2003) Motivating self regulated problem solvers, .Davidson, J.E., Sternberg, R.J. (Eds.) *The Psychology of Problem Solving*, s.233-262 New York,Cambridge University press.

EKLER

Ek-1 Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Ek-2 Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)

EK-1

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Değerli katılımcı,

Bu araştırma üniversite eğitiminin etkileri ile ilgili bir yüksek lisans çalışması kapsamında yapılmaktadır. Ölçek -I ve Ölçek-II deki soruları samimi ve doğru bir şekilde yanıtlamanız araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından önemlidir. Cevaplarınız gizli tutulacak, grup değerlendirmesi yapılacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür ediyorum.

Uzmanlık öğrencisi Aysel BİLGİN

ÖLÇEK-I

1.Cinsiyetiniz: K () E () 2.Yasınız: () 3. Sınıfınız :()

4. Okuduğunuz Üniversite

5.Bölüm/Branşınız:

Bu ölçeğin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize 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 iyi geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler, ya da ayrılma 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 vermeniz gerekmektedir.

Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

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

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her Zaman

Hiçbir zaman

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

14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek Yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17	Genellikle aklıma il gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tarar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etkenleri dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

	sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

EK-2

Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)

ÖLÇEK-II

Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden, bu maddelerde yansıtılan düşüncelere ne ölçüde katıldığınızı ifade etmeniz istenmektedir.

Bunun için, her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilendüşüncenin *sizin* düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz. **Bunun için de, her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğa bir (X) isareti koymanız yeterlidir.** “Doğru” ya da “yanlış” cevap diye bir şey söz konusu değildir.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | | |
|--------------------|--------------------|----------|
| 1. Hiç uygun değil | 2. Pek uygun değil | 3. Uygun |
| 4. Oldukça uygun | 5. Tamamen uygun | |

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu,biraz da şanssızlığına bağlıdır.					
2. İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.					
3. Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.					
4. İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazıkki değeri genellikle anlaşılmaz.					
5. İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, savaşlar daima olacaktır.					
6. Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.					

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
7. İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.					
8. İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.					
9. Bir çok insan, raslantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.					
10. Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması sadece bir şans meselesidir.					
11. Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir.					
12. İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler.					
13. Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.					
14. İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi; kötü başladıysa da kötü gider.					
15. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.					
16. Aslında şans diye bir şey yoktur.					
17. Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır.					
18. Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur.					
19. İnsan, yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir.					
20. Çoğu durumda yazı-tura atarak da isabetli kararlar verilebilir.					
21. İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima iyidir.					
22. İnsan fazla bir çaba harcamasa da, karşılaştığı sorunlar kendiliğinden çözülür.					

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
23. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.					
24. Bir çok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir.					
25. İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.					
26. İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur.					
27. İnsan kendisini ilgilendiren bir çok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.					
28. Bir insanın başına gelenler, genelde kendi yaptıklarının geri dönüşüdür.					
29. Halk, yeterli çabayı gö siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabilir.					
30. Şans ya da talih hayatta önemli rol oynamaz.					
31. Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.					
32. İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir.					
33. İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.					
34. İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil, çaba göstermeye bağlıdır.					
35. İnsanın hastalanacağı varsa hastalanır; bunu önlemek mümkün değildir.					
36. İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.					
37. Kazalar, doğrudan doğruya hataların sonucudur.					
38. Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konudayapabileceği fazla bir şey yoktur.					

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
39. İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaşacağı bir çok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder.					
40. Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansı yaver gitmezse başarılı olamaz.					
41. İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.					
42. Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır.					
43. Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.					
44. İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.					
45. İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrolü altında tutabilir.					
46. İnsanın yaşamının alacağı yönü, çevresindeki güç sahibi kişiler belirler.					
47. Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.					

© Her hakkı saklıdır. Dr. İhsan Dağ