



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Hasan ARKAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Hasan ARKAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY

Burdur, 2024



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12.01.2024 tarih ve 500/22 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 19.01.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Hasan ARKAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY

ÜYE: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

ÜYE: Prof. Dr. Osman YILMAZ

ONAY

MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerde erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerde erişime açılabilir.

....../....../2024

Hasan ARKAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde, lisans ve yüksek lisans döneminde bana sayısız emeği olan kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi. Feride ERSOY hocama ve Tez İzleme Komitesi'ndeki saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Osman YILMAZ'a ve Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Beraber başladığımız yüksek lisans eğitimim boyunca yol arkadaşlığı yapan ve gelecekte beraber daha nice akademik çalışmalarla literatüre katkı sağlayacağımıza inandığım canım arkadaşım Sayın Kevser BALTACI'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim sürecinde tanıştığım değerli arkadaşım Sayın Şevki YÜKSEL'e çalışmama sağladığı desteklerden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi destekleri ile beraber her zaman yanımda olan sevgili annem, babam ve kardeşlerime her şey için teşekkür ederim.

Tezim için veri toplama süresince gerekli tüm yasal evrak işlerinin işleyişi ve takibinde sağlamış oldukları desteklerden dolayı Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrenci işlerinde görevli personellere ve çalışmama katkı sağlayan tüm sosyal bilgiler öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Hasan ARKAN

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin
İncelenmesi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hasan ARKAN

ÖZ

Bireyin yaşam boyu karşılaşacağı problemlere nasıl yaklaşacağı ve karşılaştığı problemleri nasıl çözeceği, büyük ölçüde aile ve okul ortamında edindiği bilgi ve becerilere bağlıdır. Ailede anne-baba, çocuklarına problemlerle başa çıkma konusunda örnek oluşturur ve onlara rehberlik eder. Okulda ise öğretmen, hem resmi müfredatın gerektirdiği etkinliklerle hem de sınıf içi ve dışı uygulamalarla öğrencilerinin problem çözme becerilerini destekler. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine bu konuda etkili ve doğru bir şekilde yardımcı olabilmelidir. Bunun için de öğretmenlerin kendilerinin de problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin durumunu belirlemektir. Çalışma karma araştırma yönteminin alt desenlerinden açıklayıcı desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Veriler baskın olarak nicel boyutta toplanmıştır. Nitel boyut ise nicel boyutun sonuçlarını açıklamak ve yorumlamak üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 akademik yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim gören gönüllü öğretmen adaylarıdır. Veri toplama araçları olarak, nicel boyut için Kişisel Bilgi Formu ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Nitel boyut için ise araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler, yüz yüze ve çevrimiçi yöntemlerle gönüllülük esasına göre toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler görüşmelerle toplanarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları nitel verilerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu ve bu becerinin çeşitli değişkenlerde ve kullanılan ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, Öğretmen Eğitimi, Problem Çözme Becerisi, Sosyal Bilgiler

Sayfa Adedi: 109

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY

Examining of Problem Solving Skills of Social Studies Teacher Candidates (Master Thesis)

Hasan ARKAN

ABSTRACT

How an individual approaches the problems he will encounter throughout his life and how he will solve the problems he encounters largely depends on the knowledge and skills he acquires in the family and school environment. In the family, parents set an example and guide their children in dealing with problems. At school, the teacher supports the problem-solving skills of her students both with the activities required by the official curriculum and with applications in and outside the classroom. Social studies course offers an important opportunity for students to gain problem-solving skills. Therefore, social studies teachers should be able to help their students effectively and accurately in this regard. For this, teachers themselves must have problem-solving skills. The purpose of this study is to determine the problem solving skills of social studies teacher candidates. The study was conducted with an explanatory design, one of the sub-designs of the mixed research method. In the quantitative dimension of the study, the relational screening model was preferred. Data were collected predominantly on a quantitative basis. The qualitative dimension is designed to explain and interpret the results of the quantitative dimension. The study group of the research is volunteer teacher candidates studying in the social studies teaching department at different universities in Turkey in the 2022-2023 academic year. As data collection tools, Personal Information Form and Problem Solving Inventory were used for the quantitative dimension. For the qualitative dimension, a semi-structured interview form created by the researcher was used. Quantitative data were collected on a voluntary basis by face-to-face and online methods and analyzed with the SPSS program. Qualitative data were collected through interviews and analyzed using the descriptive analysis method. The quantitative results of the research were supported by direct quotations from qualitative data. The research results showed that the problem-solving skills of social studies teacher candidates were high and that this skill differed significantly in various variables and some sub-dimensions of the scale used.

Keywords: Problem Solving Skills, Skills, Social Studies, Teacher Training

Page Number: 109

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Feride ERSOY

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
SİMGELER ve KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1 Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Amaç	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1 Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1 Problem Kavramı.....	6
2.1.1.1. Problemlerin Sınıflandırılması.....	7
2.1.2. Problem Çözme Kavramı	9
2.1.3. Problem Çözme Model ve Aşamaları.....	10
2.1.3.1. Bilgi İşlem Modeli	10
2.1.3.2. Dokuz Basamaklı Problem Çözme Modeli.....	11
2.1.3.3. Guilford'un Yakınsak ve Iraksak Düşünme Modeli	11
2.1.3.4. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli	11
2.1.3.5. Köhler'in İçgörü Öğrenme Yoluyla Problem Çözme Modeli	12
2.1.3.6. Dewey'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli	13
2.1.3.7. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli	14
2.1.3.8. Bandura'nın Öz Yeterlik Modeli	14

2.1.3.9. Watson'un Problem Çözme Modeli.....	15
2.1.3.10. Bingham'ın Problem Çözme Aşamaları	15
2.1.3.11. Stevens'in Problem Çözme Aşamaları	16
2.1.3.12. Dixon ve Bangert'in Problem Çözme Aşamaları	16
2.1.3.13. Kneeland'ın Problem Çözme Aşamaları	17
2.1.3.14. D'Zurilla ve Goldfried'in Problem Çözme Süreci.....	17
2.1.3.15. Gallagher ve Stepien'in Problem Çözme Süreci	18
2.1.3.16. Barth'ın Problem Çözme Süreci	18
2.1.3.17. Hicks'in Problem Çözme Süreci.....	18
2.1.3.18. Ross ve Kennedy'nin Problem Çözme Süreci	19
2.1.4. Problem Çözme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	19
2.1.4.1. Iraksak Düşünme	20
2.1.4.2. Yakınsak Düşünme	20
2.1.4.3. Beyin Fırtınası.....	20
2.1.4.4. Deneme-Yanılma Yöntemi	22
2.1.4.5. Neden-Sonuç Diyagramları (Balık Kılıcı Tekniği).....	23
2.1.4.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	24
2.1.4.7. Pareto Analizi.....	25
2.1.4.8. Analogik Düşünme	25
2.1.4.9. Güç/Kuvvet Alanı Analizi	26
2.1.5. Problem Çözme Becerisi	26
2.1.5.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	28
2.1.5.2. Problem Çözme Becerisinin Eğitimdeki Yeri.....	29
2.1.6. Sosyal Bilgiler Nedir?.....	30
2.1.7. Sosyal Bilgiler ve Problem Çözme.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar	35
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	35
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	40
BÖLÜM III	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2. Problem Çözme Envanteri.....	48
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	50
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR VE YORUM.....	52
4.1. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin PÇE'ye Göre Durumu	52
4.2. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Durumu.....	54
4.3. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Aile Tipine Göre Durumu	55
4.4. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Durumu.....	56
4.5. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Durumu.....	57
4.6. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Durumu.....	59
4.7. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Büyüdüğü Yerleşim Tipine Göre Durumu.....	61
4.8. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Durumu.....	62
BÖLÜM V	64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuç	64
5.2. Tartışma.....	66
5.3. Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	70
EK-1	86
EK-2	87
EK-3	88
EK-4	90
EK-5	91
EK-6	94

SİMGELER ve KISALTMALAR

%: Yüzde

Akt: Aktaran

Ed.: Editör

Max.: Maksimum

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Min.: Minimum

n: Veri Sayısı

p: Anlamlılık değeri

PÇE: Problem Çözme Envanteri

s.: Sayfa

SBÖA: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

Vd.: Ve diğerleri

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Problem Çözme Becerileri.....	27
Tablo 2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan ve Öğrencilere Kazandırılması Amaçlanan Öğrenme Alanları, Değerler ve Temel Beceriler.....	32
Tablo 3. PÇE Katılımcılarının Cinsiyetlere Göre Dağılımları.....	44
Tablo 4. PÇE Katılımcılarının Aile Tipine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 5. PÇE Katılımcılarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 6. PÇE Katılımcılarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	45
Tablo 7. PÇE Katılımcılarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	46
Tablo 8. PÇE Katılımcılarının Büyüdüğü Yerleşim Tipine Göre Dağılımları.....	46
Tablo 9. PÇE Katılımcılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	47
Tablo 10. PÇE Katılımcılarının Eğitim Almakta Oldukları Üniversitelerin Bölgelere Göre Dağılımları.....	47
Tablo 11. SBÖA'nın PÇE Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Genel Sonuçları.....	52
Tablo 12. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	54

Tablo 13.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Aile Tipi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 14.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 15.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları....	57
Tablo 16.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları....	59
Tablo 17.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Büyüdüğü Yerleşim Tipi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 18.	SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları.....	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu ve bu bağlamda oluşturulan problem cümlesi, problem cümlesine dair alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada temel olarak yer alan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Problem, kişilerin istediği bir amaca ulaşabilmek için bulundurduğu mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmıştır (Aksoy, 2003). Bir başka tanımda ise problem, bireyin hedefine varmasını engel olan, daha önce karşılaştığı veya karşılaşmadığı, çözüm gerekliliği olan, çözümü istenilen durumdur (Eyüboğlu & Doymuş, 2023). İnsanoğlu yaşamı süresince bazı dönemlerde farklı konularda problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu yüzden problem çözme, bireyin hayatı boyunca gereksinim duyduğu bir yetenektir (Aksoy, 2003). Problem çözümü bir süreç gerektirmektedir. Hayatındaki problemlerin çözüm sürecinde bireyler, problemin çözümüne yönelik en uygun yolun ne olduğunu belirlemesi ve problem karşısında nasıl davranması gerektiği ile ilgili kararlar vermesi önemlidir (Sardoğan, Kaygusuz & Karahan 2006).

Geçmiş yıllarda Türkiye’de yapılan farklı kişilik özellikleri ve problem çözme becerisi ile ilgili çalışmalarda; üniversite çağındaki gençler arasında problem çözmenin öfkelenme ve stres altında bulunma ile ilişkili olduğu (Arslan, 2010), üniversite öğrencilerinde olumsuz benlik algısı, umutsuzluk, kendini suçlama, çaresizlik ve yaşamı tehlikeli olarak görmeye dayanan bilişsel çarpıtmaların artış göstermesi ile problem çözme becerilerindeki kendine güvenin azaldığı ve gerilediği (Ağır, 2007), buna karşılık bireylerin eleştirel düşünme becerileri geliştikçe problem çözme becerilerinin de paralellik göstererek geliştiği (Kantek, Öztürk & Gezer, 2010), bireylerin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Zeytun, 2010), bireylerin duyuşsal zeka düzeyleri artış gösterdikçe problem çözme becerilerinde de olumlu yönde bir artış gözlemlendiği (Tetik &

Açıkgöz, 2013), öz-yeterlik inançları ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005).

Kişilerin hayatında üniversite dönemleri, kişilik gelişimi açısından önemli etkilere sahiptir. Bireylerin düşünce yapılarının değişime uğramaya başladığı ergenlik döneminden sonra farklı ve yeni bir ortama uyum sağlama tecrübesi edindikleri bu dönemde problem çözme becerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yetişkin nitelikleri, kişiler arası iletişim, sosyalleşme, vb. birçok açıdan dengeli ve başarılı bir yaşam sürdürmek için problem çözme becerisinin yüksek olması gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda yeni nesillerin öğretmeni olmaya aday üniversite öğrencilerinin bu beceriye sahip olması sadece kişi açısından değil, bununla birlikte milli eğitimin niteliği açısından da önem arz etmektedir. Çünkü gelecek nesillerin beceri kazanımında onlar aktif rol alacaklardır. Problem çözme becerilerine öğretim programında oldukça önem veren bir ders olarak sosyal bilgiler dersinin öğretmen adayları için bu becerinin kazanımı öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda da sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci başarısını yükseltmede etkili olduğu saptanmıştır (Maksum, Widiana & Marini, 2021; Ünal, Sever & Yılmaz, 2003, s.18).

Sosyal bilgiler öğretim programı farklı disiplinlerin ürettiği bilgilerden oluşturduğu içeriğinde aynı zamanda insanın bütüncül bir bakış açısıyla yetişmesini sağlayacak birçok beceri ve değere de yer vermektedir. Problem çözme becerileri bunlar arasındadır (Ersoy, 2021; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Alanyazında sosyal bilgiler eğitimi yakın zamanda birer öğretmen olarak gerçekleştirecek adayların bu becerilere sahip olup olmadığını inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu nedenden yola çıkılarak bazı değişkenler açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine sahip olma durumlarının belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine sahip olma durumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıda yer alan alt problemler incelenmiştir.

- 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine göre problem çözme beceri düzeyleri nasıldır?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 3) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri aile tipi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 5) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 6) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 7) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri büyüdüğü yerleşim tipi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 8) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Problem çözme becerileri her bireyin yaşamda karşılaştığı güçlüklerle baş etmesinde oldukça önemli bir beceridir. Bu becerinin eğitimi erken yaşlardan itibaren okulda eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmektedir. Problem çözme becerilerinin eğitiminde aktif rol

sahibi olacak kişiler olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin durumlarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koyma çabasındaki bu araştırma, öğretmen eğitiminde ilgili becerinin mevcut kazanım durumuna ışık tutması bakımından önemlidir. Eğitim fakültelerine sonuçlarıyla katkıda bulunması ve öğretmen eğitiminde problem çözme becerilerini önemli bir beceri olarak detaylandırması ayrıca çalışmayı önemli kılmaktadır. Araştırma, aynı zamanda, sosyal bilgiler eğitimi alanında öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerine yapılan ilk araştırma olması ve ilgili konularda yapılması planlanan çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

1.4. Amaç

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri düzeyi ve bu becerinin çeşitli değişkenliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki üniversitelerde eğitimine devam eden gönüllü sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçek maddelerine, görüşme sorularına ve kişisel bilgi formunda yer alan sorulara samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Problem: Karşılaşıldığında insanın zihninde karmaşaya neden olan ve çözülme isteği uyandıran, ilk defa karşılaşıldığı zaman çözümünü sadece bireyin bilebildiği sorundur (Türnüklü & Yeşildere, 2005).

Problem Çözme: Bir hedefe ulaşmak için karşılaştığı engelleri aşmak üzere yaptığımız çaba isteyen faaliyetlerdir (Çetin, 2011).

Sosyal Bilgiler: İnsan odaklı sosyal bilimlerin sunduğu yöntem ve bilgileri sentezleyerek toplumların gelişimine katkı sağlayan ve günümüz dünyasında farklı alanlarda bilinçli seçim yapabilme ve öğrenme becerisi kazandıran bir müfredattır (Ulukaya Öteleş, 2021).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde problem, problem çözme ve sosyal bilgiler kavramı ile ilgili kuramsal çerçeveye ve problem çözme konusu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Problem kavramı. Problem, bireyin rahatsız edici bir olayla karşılaştığında geçmiş deneyimleri ve bilgileri ile çözüm arama gereksinimi duyduğu durum olarak tanımlanmaktadır (Baki, 2015). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) problem kavramını, kişinin kendisi ya da kendisi dışındaki engeller nedeni ile üstesinden gelmesi gereken durumlara karşı tepki verememesi olarak tanımlanmıştır. Ne zaman amacına ulaşmak için bazı engellerle karşılaşıyorsa o zaman o insan için bir problem söz konusudur (Güneş, 2011). İnsan, yaşam boyunca neredeyse hayatının her alanındaki farklı konularda çeşitli problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir.

Bireysel ve toplumsal açıdan farklı bağlamları olan problem kavramı, kaynaklarına göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Problemler, kişisel ve toplumsal olabilmektedir. Bireyler, karşılaştıkları problemler çözüme kavuşmadığı sürece yaşamlarına sağlıklı bir şekilde devam edemezler. Bu nedenle, problemlerin en etkili ve kısa sürede çözüme kavuşturulması önemlidir (Başaran, 1994). Bireylerin yaşamlarında, onları etkileyen ağır ve içinden çıkması zor olan problemlerin olabileceği gibi aşırı derecede etkilemeyen problemler de olabilmektedir (Karabulut & Kuru, 2009).

Yapıları bakımından incelendiğinde ise problemler bulmacalar ve matematik problemleri gibi iyi yapılandırılmış olarak ve sıklıkla karşımıza çıkan ve günlük yaşamda yer alan ters yapılandırılmış problemler olarak iki ana yapıya ayrılmaktadır (Güneş, 2011). İyi yapılandırılmış problemler, problemin çözümüne ulaşmak için bireyin gereken bütün bilgileri sağlamasıyla ve problemin çözülmesiyle incelenecek bazı şartlara sahiptir. Bu problemlerin çözümü için tek bir doğru cevap vardır ve problemler bazı kurallar yoluyla çözüme kavuşturulur (Eroğlu, 2001). Ters yapılandırılmış problemlerin tek bir doğru cevapları olmaz ve belirli bir şart

barındırmazlar. Bu tür problemlerde tek bir çözüm yolu aramak o problemin çözüm süreci için büyük bir engel oluşturmaktadır.

Günlük yaşamda bireyin karşı karşıya kaldığı problemler genel olarak ters yapılandırılmış problemler sınıfında yer almaktadır. Birey bu tip problemlerle karşı karşıya kaldığı zaman olgular, beceriler, tutumlar, değerler, ihtiyaçlar araştırılmalı ve uygun olan bir seçim için karar verilmelidir. Bu seçimi yaparken, geliş güzel bir karar vermek yerine problem durumu kavranarak bir seçim yapılmalıdır. Bu kararın çözüm sürecinde bir deneme niteliğinde olduğu unutulmamalıdır (Bingham, 1998; Eroğlu, 2001). Sonuç olarak; problem kavramının temelinde yatan durum, var olan düzenin bozulmasıdır. Bütün bunlarla beraber problemler, bir fırsat olarak değerlendirilmeli ve bireylerin ya da grupların çözüme kavuşturması gereken bir durum için bazen zihinsel potansiyelini ve yaratıcılığını ortaya çıkarmaları gerekmektedir (Sonmaz, 2002).

2.1.1.1. Problemlerin sınıflandırılması. Alanyazın incelendiğinde problemlerin sınıflandırılmasının farklı şekillerde yapıldığı görülmektedir. Simon (1974), problemleri iki farklı biçimde sınıflandırmıştır. Bunlar yapılandırılmış problemler ve yapılandırılmamış problemlerdir. Yapılandırılmış problemlerin çözümü tektir ve belirli yöntemler doğru çözümü bulmayı sağlar. Yapılandırılmamış problemler ise farklı alanlardan bilgiler gerektiren disiplinler arası ve çok boyutlu problem türüdür. Bu problem türü genellikle günlük yaşamda karşı karşıya kaldığımız problemlerdir (Gülfidangil, 2007).

Kalaycı (2001), her problemin bir alt problemi olduğunu ve dolayısıyla probleme çözüm yolları geliştirmeden önce alt problemlerin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bir problemin türünü ve kapsamını belirlemeden önce problem çözme aşamasına geçmenin imkânsızlığını vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle her bir problemin alt problemleri olabilir ve bunların türünü ve kapsamının öncelikle tespit edilmesi problem çözmede önemlidir. Topal (2011), bireylerin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri şu dört ana başlık altında sınıflandırmıştır:

- a. **Kişisel Problemler:** Bireylerin kendi sağlık, davranışsal ve duygusal olan problemleridir. Bireyler günlük yaşamlarında en fazla kişisel problemlerle

karşı karşıya olurlar ve bu problemleri çözmek ya da problemin etkilerini en aza indirmek amacıyla çaba göstermektedir.

- b. **Kişisel Olmayan Problemler:** Bu problemlere örnek olarak otomobilin arızalanması, evde gıda ürünlerinin tükenmiş olması gibi doğrudan kaynağı kişiler olmayan problemler verilebilir. Bu tarz problemler net bir şekilde tanımlanabildikleri için çözüm süreçleri de daha kolay bir şekilde gerçekleşir ve problem çözülür.
- c. **Kişiler Arası Problemler:** Sosyal problemler olarak da adlandırılmaktadır. İnsan ilişkileri hem mutluluk hem de mutsuzluk kaynağı olabilmektedir. Hayatta karşılaşılan en yaygın problemlerden birisi kişiler arası problemlerdir. Öyle ki kişiler arası problemler zaman zaman kişisel problemlerin de kaynağı olabilmektedir.
- d. **Toplumsal Problemler:** Toplumda yaşayan her insanın günlük yaşamda karşı karşıya kalabildiği trafiğe takılma, eğitimle ilgili sorunlar, göç ve salgınlar gibi birçok konu toplumsal problemler kategorisi içerisinde yer almaktadır. Çözümü genellikle uzun zaman alan toplumsal problemler, insanları ruhsal ve sosyal açıdan etkilemektedir.

Problemler süre bakımından kısa ya da uzun süreli olabilmekte aynı zamanda basit ve karmaşık problemler olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Problemler tür bakımından duygusal, ekonomik, bedensel gibi tek bir türden olabileceği gibi farklı türleri içerisinde barındıran karmaşık problemler de olabilmektedir (Cüceloğlu, 1997). Rittel ve Webber (1974), karmaşık problemleri ilk bakışta ayrıntıları ve sınırı belirsiz problemler olarak görmektedir. Bu problemlerde belirsizlik hâkimdir. Birçok çözüm yolu olabileceği bilinir fakat en iyi ve en doğru çözüm yolunun hangisi olduğundan emin olunamaz.

Kneeland (2000) ise problemleri; hallet sorunları ve kökten çöz sorunları olarak iki ayrı biçimde sınıflandırmıştır. Hallet sorunları, memnun edici olmayan bir durumun ya da bir eksiliğin en kısa sürede düzeltilmesi ihtiyacı duyulan problemleri ifade ederken kökten çöz sorunları ise ulaşılması gereken bir hedefi ifade etmektedir. Bu problemlerde çözüme kavuşturulması gerekli olan şey amaca nasıl ulaşılacağına belirlenmiş olmasıdır (Gülfidangil, 2007).

2.1.2. Problem çözme kavramı. Problem çözme kavramı, bireylerin üst düzey düşünme özelliğini kullanmasını sağlayan karmaşık bir sürece işaret etmektedir (Balaban, 2021). Bu süreç, içinde bulunulan şartlara uyum sağlamak, karşılaşılan probleme dair engelleri ortadan kaldırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermektedir (Öğülmüş, 2006). İnsanoğlu günlük yaşamında problem çözme gerektiren pek çok olayla karşılaşabilmektedir. Alışverişlerini nereden ve nasıl yapacağı, çalıştığı işte amirine herhangi bir isteğini nasıl ifade edebileceği, çevresindekilere nasıl davranması gerektiği, hangi iş alanına yöneleceği, eğitim hayatında sınavlarına nasıl çalışacağı gibi durumlar insanlar için problem olabilmektedir. Bu gibi durumlar karşısında insanlar farklı şekilde davranabilmektedir. Bazıları problemi kısa zamanda etkili bir şekilde çözebilirken bazıları daha uzun süre uğraşabilmektedir veya vazgeçebilmektedir. Bireylerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemlerine genel olarak kişisel deneyimlerini, gelenekleri ve otoriter figürleri tercih ederek çözüm arayışında oldukları görülmektedir (Karasar, 2005).

Bireylerin probleme yaklaşım ve çözüm yöntemi deneyimler, inanç, tutum, duygusal tepki, geçmiş dönemlerde karşı karşıya kalınan problemler ve o problemleri çözüm yolları gibi birtakım unsurlardan etkilenmektedir. Problemi çözüme kavuşturmadaki davranışlarına göre bireyler olumlu ve olumsuz yönelim gösterenler şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. Karşılaştığı problemi çözüme kavuştururken soruna olumlu yönelim gösteren bireyler; engelleri etkili şekilde değerlendiren, güçlü öz yeterlilik algısına sahip, iyimser bir yaklaşıma sahip, zamanın ve çabanın farkında olan bireylerdir. Karşılaştığı problemi çözüme kavuştururken soruna olumsuz yönelim gösteren bireyler; karşılaştıkları sorunu bir tehdit olarak algılayan, beklentileri sorunun çözilemeyeceği yönüne olan, sorunun çözümünde başarıya ulaşacağına dair şüphesi olan ve olumsuz duygular ile baş başa kaldığında hayal kırıklığına uğramış hissi içerisinde olan bireylerdir (Nezu, D’Zurilla & Nezu, 2012; Yaralı & Özkan, 2016).

Öner (1999)’e göre bireylerin problem çözme davranışları üç kategori ile tanımlanmaktadır. Bu kategoriler şu şekildedir:

- a. Kaçınma: Bireyler problemle karşı karşıya kaldığında ortada bir problem olduğunu kabul etmez, reddeder ya da kaçınmayı tercih etmektedir. Çözüm için çabalama gereği duymaz.
- b. Saldırganlık: Birey problemle karşı karşıya kaldığında konuşmak yerine güç ve şiddet kullanarak sorunu çözmeyi tercih etmektedir. Bu davranışı daha çok birey problemle ilgili konuşma gereği duymadığı ya da istemediği durumlarda tercih etmektedir.
- c. İletişim: Birey problemle karşı karşıya kaldığında karşısındakini suçlamadan, güç uygulamadan, hakaret etmeden sorunu çözmeyi tercih etmektedir. Birey, ortada bir problem olduğunun farkındadır ve çözüme ulaşmak için işbirliğine yatkındır. Karşısındaki kişi ile empati kurabilir ve dinleme becerisine sahiptir.

2.1.3. Problem çözme model ve aşamaları. Problem çözme hakkında farklı alanlarda akademik model ve aşamalar oluşturulmaktadır. Bu kavramın model ve aşamalarının bulunduğu çalışmalarda özellikle yirminci yüzyılın ortalarından sonra anlamsal olarak farklılaşmaya başladığı görülmektedir (Çekici, 2009). Farklı model ve aşamalar hakkında bilgi aşağıda yer almaktadır.

2.1.3.1. Bilgi işlem modeli. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın sentezlenmesi ile oluşan bu model, bireyin zihninin işleyişini bilgisayar gibi görmekte ve bireyde bilginin işleyişini sağlayan yapılara ve süreçlere odaklanmaktadır (Koç, Yavuzer, Demir & Çalışkan, 2001). Heppner ve Krauskopf tarafından oluşturulan bilgiyi işleme modelinde, bireyler problem çözme sırasında başlangıçta problemle ilgili bilgileri alır. Daha sonra toplanan bu bilgilerle mevcut problemin çözülmesine yönelik ilgili planları hazırlar. Bu planları geliştirerek son aşamaya gelindiğinde ise yapılması gerekenleri uygulamaya koyar (Heppner & Krauskopf, 1987). Bilgiyi uzun süreli belleğe nakletme sürecinde yapılanlar, yineleme ve anlamlandırma-kodlamadır. Anlamlandırma işlemi kısa süreli bellek içerisindeki bilginin, uzun süreli bellek içerisindeki geçmiş bilgilerle bağdaştırılarak, uzun süreli belleğe aktarım tekniğidir. Kodlamayla birlikte gelen yeni bilgileri mevcut bilgilerle tamamlama, anlamlı hale getirme ve örgütleme söz konusudur (Koç vd., 2001).

2.1.3.2. Dokuz basamaklı problem çözme modeli. Black, Sherba ve Threlfall tarafından oluşturulan dokuz basamaklı problem çözme modeli, “otomatik süreç ve değerlendirme” şeklinde iki bölüme ayrılmaktadır. Otomatik süreç, bireylerin geçmiş yaşantılarının da problem çözme sürecinde kullanıldığı, plansızca uygulanan ve başarılı olan stratejilerin kullanıldığı yöntemdir. Otomatik süreçteki stratejiler kendi içinde kurallar, gerçekler ve teknikler olarak üçe ayrılmaktadır. Değerlendirme süreciyse, bireylerin problem çözüm sürecinde otomatik süreci denedikten sonraki mevcut probleme ilişkin çözüm bulunamadığı zaman uygulanan ve planlı bir şekilde tercih edilerek yapılan yöntemdir (Çekici, 2009).

2.1.3.3. Guilford’un yakınsak ve ıraksak düşünme modeli. Günlük yaşamda birçok problemin çözümünü bulmak için kullanılan ıraksak düşünme, temelde birden fazla doğru çözümü olan problemlerin çözümü için kullanılabilir. ıraksak düşünme, yalnız var olan bilgilerle yetinmediği için yakınsak düşünmeye göre değişikliklere daha açık bir düşünme modelidir. Yakınsak düşünmede ise problem önce parça parça ayrıştırılır ve bu parça parça ayrılan problemler tek tek irdelenir. Seçenekleri en aza düşürerek ve probleme en uygun çözüme “yakınsamak” hedeflendiğinden bilgi ve mantık kuralları uygulanır. Yakınsak düşünme modelinde odak nokta asıl problemi çözmektir (Akpınar, 2014; Aksoy, 2021).

2.1.3.4. Hermann’ın yaratıcı problem çözme modeli. Hermann, beyni fonksiyonel olarak dört bölüme ayırarak değerlendirmiştir. Modelde bu bölümlerin dili, değerleri ve bilme şekilleri yer almaktadır. Bölümlerin ortak fonksiyonu yaratıcı problem çözme bölümüdür (Sonmaz, 2002). Hermann, her bireyin kendine has bir düşünme modeli olduğunu ve herkesin beyinlerinin bölümlerini aynı şekilde kullanmadığını belirtmiştir (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995). Başka bir ifadeyle Hermann, insanların genetik miraslarına dayalı olarak öğrenme ve düşünme yetenekleriyle dünyaya geldiğini ve bu yetenekleri doğrultusunda tercihlerini yaptığını ifade etmektedir (Sonmaz, 2002).

Özden (2003), Hermann'ın yaratıcı problem çözme modelinde altı farklı zihinsel yetiye gerek olduğunu ve bunların da altı meslek ile eşleştiğini belirtmektedir. Bu meslek gruplarını ve zihinsel yetileri problemlere dair farklı yaklaşımları açıklamak amacıyla kullanmaktadır. Modele ilişkin bilgiler özetle şöyle ifade edilebilir:

- a. **Dedektif:** Problemin tanımlanabilmesi amacıyla araştırmalar yaparak probleme dair bilgiler elde eder ve bu bilgileri toplar.
- b. **Kâşif:** İçinde bulunmuş olduğu problemi tam olarak ortaya koyar ve bu problemi tüm yönleri ile değerlendirir.
- c. **Sanatçı:** Probleme dair çeşitli perspektifler sunarak özgün ve yeni düşünceler bulur.
- d. **Mühendis:** Elde edilmiş mevcut işlenmemiş düşünceleri geliştirerek daha fonksiyonel ve uygulanabilir olmasını sağlar.
- e. **Yargıç:** Düşünceleri değerlendirerek bunlar arasından en uygun ve doğru olana karar verir.
- f. **Prodüktör:** Probleme dair oluşturulan çözümün uygulanması amacıyla planlar ve taktikler oluşturarak denemelerde bulunur.

2.1.3.5. Köhler'in içgörü öğrenme yoluyla problem çözme modeli.

Köhler'in, şempanze kullanarak yapmış olduğu bir deneyde aslında problemin çözümünün aniden meydana geldiği tespit edilmiştir. Deneydeki şempanze problemi bir kez çözümledikten sonra karşılaşmış olduğu diğer benzer tüm problemleri daha basit bir yöntem ile çözmüştür (Atkinson, 2002, s.257). Bu deney, problemlerin çözüm sürecinde önemli şu üç özelliği ortaya çıkarmaktadır:

- a. Aniden çözüme kavuşulması
- b. Çözüm bir kez keşfedildiğinde tekrar kullanılabilir olması
- c. Yeni ve benzer bir durumla karşılaşıldığında uygulanabilir olması

Köhler'in çalışmasında, karmaşık öğrenmenin iki aşaması bulunmaktadır. İlk aşamada probleme geçerli bir çözüm bulunmaktadır. İkinci aşamada bulunmuş olan çözümün uzun süreli belleğe depolanması sağlanmaktadır. Bu çözüme ilişkin bilgiler ise olası benzer bir durumla karşılaşıldığında geri çağırılarak kullanılmaktadır.

Köhler'in bu çalışmasında hafıza ve düşünce karmaşık öğrenme ile ilişki içerisinde (Aydın, 2009).

2.1.3.6. Dewey'in yaratıcı problem çözme modeli. John Dewey'in yaratıcı problem çözme modeline göre, okulda karşılaşılan her durum, çocuğun kendi eylem ve faaliyetlerinin odak noktası olduğu bütünsel problemlerin nitelikleriyle uyumlu bir şekilde ele alınmalıdır. Dewey için yaşamda bir işi yapabilme becerisi kazanmak ve bu iş için gerekli olan araçları sağlayabilecek yetkinliğe sahip olmak oldukça önemlidir (Aydın, 2009). Dewey, okulların öğrencilere bilginin yanı sıra karşılaştıkları problemlerle baş edebilme alışkanlığı ve gücü de kazandırmaları gerektiğini belirtmiştir. Modelinde, problem çözme sistemini, yani iş prensibini okulun temel felsefesi halinde getirmiştir (Hesapçıoğlu, 1997). Varış (1994)'a göre Dewey, problem çözme sürecinin öğrenciler için nasıl işlediğini şu beş adımda açıklamıştır:

Birinci Adım: Öncelikle mevcut problemin kaynağı anlaşılmaya çalışılır. Bu süreçte şahsi problemlerden ziyade sınıftaki tüm öğrencileri ilgilendiren ortak problemlere odaklanılır.

İkinci Adım: Mevcut problem herkesin anlayabileceği şekilde ifade edilir. Sonra problemin kapsam ve sınırları açıkça belirlenir. Öğrencilerin şahsi problemi engellenmiş olsa da kendi bakış açılarıyla mevcut problemi tanıması, problemi geniş bir perspektiften ve objektif bir tutumla tanımlaması desteklenir.

Üçüncü Adım: Problemin çözüme kavuşması için alternatif yollar ve tahminler ortaya atılır.

Dördüncü Adım: En ideal çözüm yolu belirlenir ve denenir.

Beşinci Adım: Son adım probleme ilişkin çözümün uygulanma adımıdır.

Dewey'in modelinde, okulda bilgi odaklı eğitimden ziyade iş ilkesine uygun eğitimin, problem çözme ilkesinin hayati önemi vurgulanmaktadır (Aydın, 2009). Bu model, 1950'lerin başına dek problem çözme alanında klasik bir model olarak görülmüştür. İlerleyen yıllarda bilim ve matematik gibi alanlarda hala kolaylıkla uygulanabilir olabileceği savunulmuştur. Buna rağmen, bilişsel kuramcılar bu modelin problem çözme süreci için fazlasıyla basitleştirilmiş olduğunu ileri

sürmektedir (Çağlayan, 2007, s.57). Ayrıca bu modelin ardından birçok teorisyen tarafından farklı modeller geliştirilmiş olmasına karşın bu yeni modellerin Dewey'in özgün modelinin değişikliğe uğramış halleri olduğu anlaşılmıştır. (İşmen, 2001, s.116).

2.1.3.7. Thorndike'in deneme-yanılma yoluyla problem çözme modeli.

Thorndike, davranışçı kuramın temsilcilerinden biridir. Ona göre psikoloji, sadece gözlemlenebilir davranışları incelemelidir. Bilinç ya da zihinsel yaşantılar psikolojinin ilgi alanına girmemeli ve davranışlar uyarı-tepki bağı çerçevesinde değerlendirilmelidir. Davranışçı kuramın yalnızca bireyin problem çözme konusundaki davranışlarına yönelik deneyler yapmadığından bu yaklaşımın problem çözmeye yönelik davranışlarını öğrenmek için bazı deneylerin araştırılıp incelenmesi gerekmektedir (Schultz & Schultz, 1992, s.197).

Thorndike, yapmış olduğu deneylerin neticesinde, problem çözme durumunda organizmanın gerçekleştirdiği davranışlardan etkili olanların süreklilik kazandığını ve hangi davranışların tatmin edici olduğunun deneme-yanılma yöntemiyle keşfedildiğini ifade etmektedir. Deneme-yanılma yöntemi kullanılarak problem çözümü, genellikle mantıksal bağlantı kalıplarının bulunmadığı problemlerde veya problemle ilgili yeterli ön bilgiye sahip olunmadığı durumlarda yararlı bir problem çözme modeli olarak kullanılmaktadır (Erden & Akman, 2018).

Thorndike gerçekleştirmiş olduğu bir deneyde, aç bir kediye kapısında birden fazla mandalın bulunduğu bir kafesin içine katmıştır. Bu kafesin dışına bir miktar yemek de koymuştur. Kedi, başlangıçta dışarıdaki yemeğe ulaşabilmek için rastgele denemelerde bulunmuştur. Kedinin denemeleri mandallar açılınca kadar azalarak devam etmiştir. Bu deneyde yemek (uyaran) yani problem, yemeğe almaya çalışan kedinin çabaları ise (tepki) bu problemin çözümüdür (Schultz & Schultz, 1992, s.199).

2.1.3.8. Bandura'nın öz yeterlik modeli.

Öz yeterlik, kişinin çeşitli problem durumlarıyla başa çıkma, belirli bir etkinlikte başarılı olabilme kapasitesine yönelik bireysel yargı ve inancıdır (Senemoğlu, 2015). Bandura öz yeterlik modelinde

bireyin kendi yeteneği ile problemlerle baş etme becerisine olan inancının problem çözme becerisine etki ettiğini belirtmiştir (Taylan, 1990). Bu bağlamda öz yeterlik, kişinin bir problemi çözüme kavuşturmak ya da yapılması gereken görevi tamamlayabilmek için gereken belli hareketleri planlama ve uygulamaya dökme yeteneğine olan güven durumudur. Örneğin Albert Bandura'ya öğrencileri tarafından, notlarını nasıl yükseltilebileceği sorusu sorulduğunda, “sanırım bu dersten yüksek bir not alabilirim” demek bireyin öz yeterliğinin güçlü durumda olduğunun bir kanıtıdır (Plotnik, 2009, s.460).

Bandura'nın öz yeterlik modeli dikkate alındığında bireyin öz yeterlilik durumu ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir. Bireyin şahsi problemleriyle başa çıkma yöntemlerini açığa kavuşturması karmaşık bir süreçtir. Bir duruma karşı başarılı bir şekilde başa çıkamayacağına inanması onun kendisi için bir problem oluşturacaktır. Bu şekilde inanması onun doğrudan öz yeterliğiyle ilgilidir (Taylan, 1990).

2.1.3.9. Watson'un problem çözme modeli. Watson da tıpkı Thorndike gibi insan davranışlarını uyarıcı-tepki bağı ile ele alınmıştır. Watson, daha karmaşık olan tepkilere hareket (act) demiştir. İçsel ve dışsal; öğrenilmiş ve öğrenilmemiş hareketler şeklinde kategorize etmiştir. İçsel hareketlerin gözlemlenmesi yapılamadığından bunların psikoloji alanının dışında olması gerektiğini ileri sürmüştür (Schultz & Schultz, 1992, s.219). Ancak bireylerin problemlerin çözümüne başlaması gözlenebilir olduğundan psikolojinin kapsamına alınmalıdır (Kesgin, 2006).

2.1.3.10. Bingham'ın problem çözme aşamaları. Bingham (1998), problemi aşamalandırırken John Dewey'in modelinden yararlanmış ve problem çözme yönteminin sekiz adımda gerçekleştirilebileceğini açıklamıştır. Bingham'ın belirlemiş olduğu aşamalar sırasıyla şunlardır:

- Mevcut problemi tanıma ve problemle ilgilenme gereksinimi duyma
- Problemi açıklamak; alanını, niteliğini tanıma ve problemle ilgili olduğu problem grubunu tanımaya çalışma

- Problemle ilgisi olan bilgileri edinme
- Problemin özüne uygun olan en doğru verileri seçip düzenleme
- Toplanmış olan verilerle problemle ilgisi olan bilgilerin ışığında farklı olası çözüm metotlarını tespit etme
- Belirlenen çözüm metotlarını değerlendirerek arasından en iyi olanı seçmek,
- Seçilen en iyi çözümü uygulama
- Uygulanan problem çözme yönteminin değerlendirmesini yapma

2.1.3.11. Stevens'in problem çözme aşamaları. Stevens'in problem çözme sürecindeki aşamalar John Dewey'in aşamalandırma yöntemine benzemektedir. Stevens (1998) bu süreci aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Karşılaşılan problemin doğru anlaşılması
- Çözüm için gereken bilgilerin toplanması
- Mevcut problemin özüne inilmesi
- Belirlenen çözüm yollarının ortaya atılması
- En mükemmel çözüm sürecinin seçilmesi
- Problemin çözüme kavuşturulması

2.1.3.12. Dixon ve Bangert'in problem çözme aşamaları. Problemlerin çözümünde başarılı olmanın, aşamaların doğru ve dikkatli uygulanmasına bağlı olduğunu belirten Dixon ve Bangert, Ünsal ve Ergin (2011)'e göre süreci aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- **Konuyu seçmek, problemi hissetmek ve problemin ortaya çıkışı:** Sürecin başlangıcı olan bu aşamada, karşı karşıya kalınan bir problem vardır ve bu problem fark edilir.
- **Karşılaşılan problemin sınırlandırılması:** Bu adımda, mevcut problemin netleştirilmesi, problemin tanımının yapılması ve orantılı olacak şekilde sınırlandırılması gerekmektedir. Problemin çözümüne nasıl ve hangi noktadan başlanacağı, hangi unsurları kapsayarak nerede sonlandırılacağı gibi planlamalar daha önceden belirlenerek net bir şekilde belirtilir.

- **Uygulamanın planlanması:** Bu adımda, problemin çözümü için hangi ihtiyaçların olduğu ve bu kaynakların nasıl sağlanacağı tartışılır.
- **Çözüm için kaynakların sağlanması:** Bu adımda, problemin çözümü için yararlanılacak doğru kaynaklar belirlenir ve bu kaynakların ne şekilde kullanılacağı tartışılır.
- **Problemin incelenmesi:** Bu adımda, mevcut problemin çözümü için girişimler yapılır. Farklı çözüm metotları denenerek uygulanabilirliği tartışılır.
- **Sonuçlara ulaşma:** Bu adımda, kullanılan çözüm yönteminin sonuçları değerlendirilir. Problemin çözümünde kullanılan yöntemler rapor haline getirilir.
- **Konuları, görüşleri ve bulguları tartışma:** Sürecin son aşaması olan bu aşamada ise çözüm için uygulanmış olan yöntemlerin sonuçları, süreç içerisindeki ilgili kişilerce tartışılır, işlevsellik durumu değerlendirilir.

2.1.3.13. Kneeland'ın problem çözme aşamaları. Problem çözme süreci için yineleyici bir model geliştiren Kneeland'ın problem çözme aşamaları şunlardır:

- Problemi anlama
- Gerekli bilgileri toplanma
- Problemin kökenine inip inceleme yapma
- Çözüm metotları üretme
- En uygun çözüm yolunu seçme
- Problemi çözme

Bu süreç, yinelenerek problem çözüme kavuşuncaya kadar devam etmektedir (Karagöz & Çakır, 2011).

2.1.3.14. D'Zurilla ve Goldfried'in problem çözme süreci. Problem çözmeyle ilgili aşama aşama olan modellerden ilk ve en çok bilinen, D'Zurilla ve Goldfried'in sosyal problem çözme sürecidir. D'Zurilla ve Nezu (1982), D'Zurilla ve Goldfried'in tanımlanabilen ve beş aşamaya ayrılan modelinin aşağıdaki gibi sıralandığını belirtmektedir:

- Probleme genel yaklaşma
- Problemi tanımlama
- Çözüme yönelik seçenekler yaratma
- Uygun çözüme karar verme
- Sonucu değerlendirme

2.1.3.15. Gallagher ve Stepien'in problem çözme süreci. Ünsal ve Ergin (2001), Gallagher ve Stepien'in problem çözme aşamalarının aşağıdaki gibi sıralandığını belirtmektedir:

- Problem ile ilgili düşünme
- Karşılaşılan problemin ne olduğunu tamamıyla algılayıp öğrenme
- Problemin çözümü için yararı olabilecek deneyimler, gözlemler ve hesaplamaların neler olduğuna karar kılma
- Problemin çözümü için bulguları uygulama
- Problemin daha anlaşılır olmasına gerçekten katkısı olan sonuçların olup-olmadığını kararlaştırma
- Elde edilen çözümün sonuçlarını bildirme, konuşma ve yayınlama

2.1.3.16. Barth'in problem çözme süreci. Kalaycı (2001), Barth'ın önermiş olduğu problem çözme aşamalarının aşağıdaki gibi sıralandığını belirtmektedir:

- Deneyimleme süreci
- Çeşitlilik ve belirsizlik süreci
- Problemi belirleme süreci
- Denence oluşturma süreci
- Araştırma yapma ve kanıtlama süreci
- Genelleme süreci

2.1.3.17. Hicks'in problem çözme süreci. Hicks (1991), genel problem çözme sürecini altı basamak halinde modellemiştir. Hicks, insanların bir problem çözme modelini bilmesi ve bu modeli kendisine uygun hale getirip sonrasında problemi

çözüme kavuşturması gerektiğini önermektedir. Bu modelin aşamaları ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Mevcut problemin belirlenmesi
- İlgili verilerin toplanması
- Problemin yeniden tanımlanmasının yapılması
- Problemle ilgili uygun çeşitli çözümlerin üretilmesi
- En iyi olan çözümün seçiminin yapılması
- Problemin çözümünün onaylanması ve uygulanması

2.1.3.18. Ross ve Kennedy'nin problem çözme süreci. Problem çözme konusu ile ilgili birçok çalışmaları bulunan Ross ve Kennedy, problem çözme sürecini altı aşamada modellemişlerdir. Sezgin (2011)'e göre bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Mevcut problemi anlama
- Problemin analizini yapma
- Evvelce çözülmüş problemlerle mukayese yapma
- Çözüm metotlarını ifade etme
- Uygulama
- Sonucu denetleme

2.1.4. Problem çözme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler.

Problemin tanımlanmasında ve çözülmesi sürecinde mutlaka uygun bir teknik veya yöntem kullanmak gerekmektedir (Kahveci, 2018). Uygun yöntemlerin tercih edilmesi ve çözüm sürecinin genel bir şekilde anlaşılır olması, sadece mevcut problem için en elverişli çözüme kavuşturmaz; aynı zamanda problemi çözen kişileri ilerde karşılaşılabilecekleri benzer durumlardaki problemlerle baş etmek için yetkin hale getirir (Zincir, Duman, Karaca & Deniz, 2023). Alanyazın incelendiğinde problem çözme ile ilgili birçok yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Bunların bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.4.1. İraksak düşünme. İraksak düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Baran, 2004; Weiss, 1993). İraksak düşünme, tek bir doğru cevabı olmayan ya da hiçbir cevabı olmayan problemlere karşı çok sayıda alternatif çözüm üretebilen bir düşünme şeklidir. Bu düşünme şekli, insanlara farklı olasılıkları, seçenekleri ve sonuçları değerlendirmeye teşvik etmektedir (Gartenhause, 2000, s.13). İraksak düşünme, günlük hayattaki birçok kompleks sorunun cevabını aramak için yararlıdır (Aksoy, 2021). Çünkü bu sorunlar, önceden belirlenmemiş, farklı doğrultularda özgürce yol alan bir düşünce gerektirir (Baran, 2004). Problem çözmek için ıraksak düşünceyi kullanmanın amacı, problemin ne olduğunu anlamak ve ele alınan bu durumun içindeki anlamları ve neden-sonuç ilişkilerini yeniden keşfetmektir (Weiss, 1993). Yaratıcılıkla eş tutulan ve değişik düşünme yeteneği olan ıraksak düşünme, soyut düşünen bireyin farklı perspektifleri bulmasına ve toplumsal ve bilimsel becerilere aktarmasına yardımcı olur (Artar, 1993).

2.1.4.2. Yakınsak düşünme. Yakınsak düşünme, problemleri çözmek için doğru cevapları bulmaya odaklanan bir düşünme biçimidir. Yakınsak düşünmede, problem küçük parçalara bölünür ve her parça önem derecesine göre değerlendirilir. Yakınsak düşünce ile bazen bir parçanın çözümü, tüm problemin çözümüne yol açabilir. Yakınsak düşünme, özellikle alışılmadık bir şekilde parçaları birleştirerek yaygın problemleri çözmeye yarayabilmektedir (Gartenhause, 2000; Weiss, 1993). Yakınsak düşünme, belirli ve bilinen yöntemler ile çözülebilen sorunlarda etkilidir (Baran, 2004). Yakınsak düşünmede, problemler parçalara ayrılmakta ve her parça tek tek incelenmektedir. Çalışılacak en önemli parça belirlenir. Temel amaç, probleme yaklaşmak ve doğru çözümü bulmaktır (Aksoy, 2021).

2.1.4.3. Beyin fırtınası. Beyin fırtınası, Alex Osborn tarafından 1930'lu yıllarda geliştirilmiş bir tekniktir (Akşit, 1999, s.39). Birçok alanda sık sık kullanılan beyin fırtınası tekniği, genelde yaratıcı çözümler bulmak için gruplar halinde gerçekleştirilmektedir. Fakat yüksek seviyede yaratıcılık becerisine ihtiyaç duyulan problemlerle uğraşırken beklenen sonuçları üretmede sınırlı kalabilmektedir. Beyin fırtınası tekniği, problemlerin neyden kaynaklandığını pozitif bir şekilde tanımlamak, fikirleri sıralamak ve sonuçları kontrol etmek konularında etkili olmayabilir; başarısı,

deneme yanılma yöntemlerinden gelen eksiklikleri gidermesinden kaynaklanmaktadır (Yıldız, 2004).

Beyin fırtınası tekniğinde takımlar genellikle 6-9 üyeden oluşur ve her oturum başına yaklaşık 20 dakika süren bir zaman dilimini içermektedir. Açık bir soru ile başlayan beyin fırtınası süreci, olgunlaşmamış fikirlerin listesinin oluşturulmasıyla tamamlanır. Ancak, bu fikirleri süreç içinde analiz etmek, genelde sürecin etkisini azaltmaktadır; bu nedenle, analiz işlemi genelde süreç tamamlandıktan sonra başka kalite geliştirme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Şener, 2006).

Domb (1999), beyin fırtınasını, bireyleri disipline edilmiş düşünme tarzından kurtaran ve geleneksel düşünmenin ötesine geçmelerini sağlayan bir yaratıcılık tekniği olarak tanımlamaktadır. Beyin fırtınası sürecinde, bir kişi bir fikri ortaya attığında, diğer kişiler hemen ortaya atılan bu fikri geliştirerek yeni fikirler oluşturmaya başlarlar. Bu süreç, herkesin bakış açısını daha fazla genişletip fikir gelişimini zincirleme bir şekilde devam ettirmektedir. Ancak, bu mekanizmanın başarılı olması için belirli yönergelerin takip edilmesi gerekmektedir. Bunlar arasında beyin fırtınasına katılanların merkezdeki soruyu anlamaları, bazı fikirleri kâğıda geçirmelerine izin verilmesi, fikirlerin çeşitliliğine izin verilmesi ve yargılamadan kaçınılması gibi unsurlar bulunur (Şener, 2006).

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanışında, bir grup insanın kısa sürede fikir üretme süreci, belirlenmiş kurallar, hedefler, problemler ve çözümler üzerinde odaklanır. Grup üyeleri, teker teker düşüncelerini belirtirler ve eleştirilere kapalı bir ortamda yaratıcılıklarını korurlar. Toplantı tutanağı ile kaydedilen beyin fırtınası sürecinin sonuçları, daha sonra oylama ve değerlendirme süreçlerinden geçirilip en etkili fikirler belirlenir (Akşit, 1999, s.37).

Şimşek (2001), beyin fırtınası tekniğinin zorlu serbest konuşma ortamı, bir katılımcının diğer katılımcıları baskı altında tutması, problemi bilen kişinin gerekliliği gibi dezavantajlarını belirtmiştir. Eleştiri yapmanın yasak olduğu beyin fırtınası sürecinde, gizli eleştiri ortaya atılacak yeni fikirlerin gelişimini engelleyebilmektedir (Şener, 2006).

Beyin fırtınasına katılanların rahat bir ortamda yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamak, değerlendirmede yaratıcı fikirlerin çıkabileceğini hatırlamak ve süreci

yönlendiren uzman bir liderin rehberliğini almaları etkili bir beyin fırtınası süreci için önemlidir. Lider, grup atmosferini sürdürmek, süreci beyin fırtınası tekniğinin ilkelerine göre yönlendirmek ve katılımcıları soruna odaklanmaya yönlendirmekle sorumludur. Sorun karmaşık ise alt sorunlara ayrılmalı ve her bir alt sorun için ayrı ayrı beyin fırtınası oturumu gerçekleştirilmelidir (Akşit, 1999, s.38).

2.1.4.4. Deneme-yanılma yöntemi. Deneme-yanılma, bireylerin bilgi edinmek ve problem çözmek için kullandıkları bir yöntemdir. Bu yöntem, bireyin bir seçeneği uygulayarak sonucun işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesini içermektedir. Eğer sonuç tatmin ediciyse, problem çözülmüş demektir. Eğer sonuç tatmin edici değilse, birey bir hata yaptığını kabul eder ve çözüm için başka bir seçeneği dener. Birey, bu şekilde öncelikli görülen seçeneklerden başlayarak, bir çözüm bulana ya da tüm seçenekleri tükene kadar deneme-yanılma yapar. Bazı durumlarda, bu seçenekler rastgele olarak seçilebilir (Şener, 2006).

Deneme-yanılma yöntemi, zihinsel süreçleri, planlamayı, problemin yapısını ve çözüme başlama noktasını göz ardı eder. Bu yaklaşım, “hareketsiz kalmak yerine sürekli çaba göstermek, belki de bu çabaların bir tanesi çözüme ulaştırır” mantığıyla hareket eder (Cüceloğlu, 1997, s.221). Deneme-yanılma yöntemi, problemin zorluğuna göre değişen bir dizi deneme gerektirir. Uzmanlık alanına giren bir problemle karşılaşan bir araştırmacı, daha az sayıda deneme ile çözüme ulaşabilir. Ancak, bir birey bilgi ve deneyim sınırlarının ötesine geçtiğinde, yeni çözüm yolları aramak durumunda kalır ve bu süreçte deneme-yanılma yönteminin etkin kullanımı önem kazanır. Yaratıcı düşünce, bireyin mevcut bilgi birikimini aşarak yeni kavramlar ve yöntemler keşfetmesini gerektirir; bu da, alternatif teknolojilere yönelmek yerine, kişisel deneyimlere dayalı çözümler üretme eğilimini ortaya çıkarabilir (Yıldız, 2004).

Bilişsel psikoloji alanında, problem çözme sürecinde deneme-yanılmanın önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, birey probleme çözüm bulmak için farklı seçenekleri deneyerek, onların sonuçlarını değerlendirir ve böylece problemin yapısını ve özelliklerini anlamaya çalışır. Bu aşama, bireyin probleme yeni bir bakış açısı kazanmasına ve içgörü geliştirmesine yardımcı olur. Bilişsel psikologlar, deneme-yanılmanın sadece davranışsal olarak değil, aynı zamanda

algısal ve bilişsel olarak da gerçekleştiğini savunurlar. Bu bilişsel denemeyanılmalar, içgörünün oluşmasına zemin hazırlar ve bireyin problemi daha etkili bir şekilde çözmesine imkân verir (Cüceloğlu, 1997, s.221).

2.1.4.5. Neden-sonuç diyagramları (balık kılçığı tekniği). Balık kılçığı tekniği, bir problemin temel nedenlerini bulmaya ve etkilerini belirlemeye odaklanan etkili bir analiz ve karar verme tekniğidir. Bu yöntem, şekli sebebiyle "balık kılçığı diyagramı", işlevi nedeniyle "sebe-sonuç diyagramı" ve yaratıcısı Kaoru Ishikawa'nın adıyla da "Ishikawa diyagramı" olarak anılır (Erbaş & Kolak, 2015; Sevinç, 2014). Balık kılçığı diyagramı, geniş bir uygulama alanına sahiptir. Her türlü problemi ele alabilen bu yöntem, bireysel meselelerden kurumsal zorluklara kadar çeşitli konularda kullanılabilir. Atalay ve Kılıç (2015)'a göre, bu tekniğin kullanımı kolay, oldukça faydalı ve kapsamlı bir sorun çözme aracıdır.

Balık kılçığı tekniği, potansiyel nedenleri ana gruplara ve alt gruplara ayırmak suretiyle problemlerin sistematik bir şekilde ele alınmasına olanak tanır. Bu yöntem, beyin fırtınası tekniği kullanılarak gerçekleştirilir. Tekniğin uygulamasında, probleme neden olabileceği düşünülen ana etkenler balık iskeletinin ana gövdesine yazılırken, ana nedenleri etkileyen ya da etkilenen alt nedenler sistematik olarak balık kılçığına yerleştirilir. Bu aşama, neden-sonuç analizi olarak adlandırılır ve problemin kök nedenlerini tespit etmeye yöneliktir (Sevinç, 2014). Çavuş (2020)'un ifadesiyle, problem veya durum balığın baş tarafına, incelenecek kavramlar ve problemin sebepleri balığın kılçık tarafına yazılır. Bu adım, analizin odaklanmasını ve bilginin sistematik bir şekilde ortaya çıkmasını sağlar.

Balık kılçığı tekniğinde başarı, katılımcıların problemin tanımı üzerinde mutabık kalmalarıyla başlanmalıdır. Her bir problem noktası için kısa ve net tanımlar yapılmalı, ardından bu tanımlar diyagrama eklenmelidir. Diyagram üzerinde, her bir nedenin kökenine kadar olan bağlantıları izlemek, sorunun kök nedenlerini anlamada kritik öneme sahiptir. Süreç boyunca, dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, az neden içeren kılçıkların daha dolu olanlara entegre edilmesi veya çok sayıda neden içeren kılçıkların bölünmesidir. Son olarak, gereken detaylı incelemeler yapılmalı ve daha derinlemesine araştırılması gereken nedenler tespit edilmelidir (Şener, 2006).

2.1.4.6. Altı şapkalı düşünme tekniği. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, 1985 yılında Edward De Bono'nun kaleme aldığı bir kitaptır. De Bono, insanların farklı bakış açılarını tanımlayarak ve bunları nasıl uygulayacaklarını öğrenerek, toplantı ve grup çalışmalarında daha verimli olabileceklerini savunmaktadır (Sevinç, 2014). Bu teknik, tepkisel düşünmenin ötesinde, bir konuya altı farklı perspektiften yaklaşarak çok yönlü bir analiz yapmaya ve en uygun çözüme ulaşmaya olanak tanımaktadır. Bu teknik, problemleri çözerken tek bir bakış açısına sıkışmamayı ve çeşitli alternatifler üreterek daha başarılı sonuçlar almayı amaçlamaktadır (Yılmaz, Arıcı & Dilber, 2017).

Altı şapkalı düşünme tekniğinin adı, farklı işlevlere sahip altı renkli şapkadan gelmektedir (De Bono, 2021). Bu renkler beyaz, siyah, kırmızı, yeşil, sarı ve mavi şeklindedir. Her renkli şapka, bir düşünme tarzını temsil eder. Bu etkinlikte sınıf altı gruba bölünür ve her grup, kendisine verilen şapka renginin gerektirdiği düşünme tarzına uygun olarak fikirlerini sunar (Yılmaz, Arıcı & Dilber, 2017). Altı şapka ve bu şapkaların işlevlerini De Bono (2021), aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- a. **Beyaz Şapka (tarafsız şapka):** Bu şapka altında katılımcılar, konu veya problemle ilgili gerçek bilgiler, sayısal veriler, bilimsel bulgular, istatistikler ve gerçekliği kanıtlanmış verileri ortaya koyar. Bu şapka, objektiflik ve tarafsızlığı temsil etmektedir.
- b. **Siyah Şapka (kötümser şapka):** Bu şapka altında katılımcılar, bir problem veya konunun olası zorluklarını, eksikliklerini, risklerini ve engellerini belirlemek ve değerlendirmek için mantıklı ve eleştirel bir bakış açısı kullanarak gerçekçi ve dikkatli bir şekilde düşünür. Bu şapka, problemin veya konunun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, olası hataları önlemek veya azaltmak ve daha iyi kararlar almak için faydalıdır.
- c. **Kırmızı Şapka (duygusal şapka):** Bu şapka altında katılımcılar, duygu ve düşüncelerini her hangi bir dayanağa ve gerekçeye ihtiyaç duymadan serbest bir şekilde ortaya koymaktadır.
- d. **Yeşil Şapka (yenilikçi şapka):** Bu şapka altında katılımcılar, yaratıcılığı ve üretkenliği ön planda tutarak etkinliği katılanları bu yönde teşvik etmektedir. Konu veya sorunun çözümü için farklı bir bakış açıları geliştirmeyi amaçlayan yeşil şapkada fikirlerin orijinal ve yeni olması beklenir.

- e. **Sarı Şapka (iyimser şapka):** Bu şapka altında katılımcılar, bir konunun olası yararlarını, fırsatlarını ve çözümlerini görmektedir. Katılımcılar bu şapka altında, sorunlara değil, çözümlere odaklanmakta; olumlu düşünmeyi ve iyimserliği ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.
- f. **Mavi Şapka (serinkanlı şapka):** Bu şapka altındaki katılımcılar, düşünce sürecini yönetir ve organize eder. Diğer şapkaların sunduğu fikir ve değerlendirmeleri bir araya toplar, raporlaştırır ve değerlendirir. Mavi şapka, sistematik düşünmeyi sağlamak ve sonuca ulaşmaya yardımcı olmaktadır.

2.1.4.7. Pareto analizi. 80/20 kuralı olarak da bilinen pareto analizi, problem çözme sürecinde problemin ana nedenlerini tespit etmek ve öncelik vermek için kullanılan bir grafik yöntemidir. İtalyan ekonomist Wilfredo Pareto tarafından geliştirilen bu yöntem, problemlerin çoğunun az sayıda ama etkili nedenlerden kaynaklandığını ve bu nedenlere odaklanmanın daha etkili olduğunu savunur (Sevinç, 2014). Pareto analizi, önem sırasına göre problemleri büyükten küçüğe doğru sıralayarak problemin başlama önceliğini ve çözüm sırasını belirler. Genellikle %80'i problemlerden %20'si ise hatalardan kaynaklanmaktadır (Özcan, 2001).

Pareto analizi yapmak için ilk olarak, sorun tanımlanır ve sorunun kaynaklarını belirlemek için veri toplanır. Bu aşamada beyin fırtınası gibi teknikler kullanılabilir. İkinci adım, soruna neden olan hataları sıklıklarına göre gruplandırmak ve yüzde olarak ağırlıklarını hesaplamaktır. Bu sayede hatalar önem sırasına göre büyükten küçüğe doğru dizilir. Üçüncü adım, elde edilen sonuçları grafik olarak göstermektir (Sevinç, 2014).

2.1.4.8. Analogik düşünme. Yeni bir problemle karşılaşıldığı zaman insanlar genellikle daha önce tecrübe ettikleri ve benzerlik gösteren bir problemle ilgili bilgilerini kullanırlar (Küçükturan, 2003). Analoji, aslında birbiriyle benzer olmayan ancak benzetme yoluyla benzerliklere sahip olduğu gösterilen iki şeyin karşılaştırılmasıdır. Analogiler genellikle problemleri çözmek için kullanılmaktadır. Problemleri tanımlamanın ve onları daha iyi anlamının bir aracı olarak hizmet eden analogiler problem çözümüne alternatif çözümler üretmek için de kullanılabilir.

Genellikle mevcut problem ile başka bir şey arasında benzetme yapılarak yada mecazi terimlerle ifade edilerek problemin nasıl çözüleceğine dair fikirler üretilebilir (Higgins, 1994, s.61).

Önemli bir öğrenme ve öğretme aracı olan analogiler, bilimsel düşünce ve kavramların öğrenilmesinde ve gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar (Küçükturan, 2003). Analogiler, doğrudan bir şeyi başka bir şeye benzeterek (basit analogi), bir olayın açıklarken başka bir olaya benzeterek açıklayarak (hikaye tarzında analogi), olayları oyunlaştırarak (oyunlaştırılmış analogi) ve açıklanması gereken olayı resimlerle ifade ederek (resimle yapılan analogi) yapılabilmektedir (Şahin, 2000).

2.1.4.9. Güç/kuvvet alanı analizi. Güç/Kuvvet Alanı Analizi, bir problemin çözümüne katkıda bulunan ya da çözümü engelleyen faktörleri belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, moderatör ya da uygulama yöneticisinin liderliğiyle beyin fırtınası tekniği uygulanır. Katılımcılar iki gruba bölünebilir ya da katılımcıların fikirleri iki farklı kategori altında değerlendirilebilir. Problemin çözümünü kolaylaştıran itici faktörler bir listede, çözümü zorlaştıran veya engel olan faktörler ise diğer listede gösterilir (Sevinç, 2014).

2.1.5. Problem çözme becerisi. Problem çözme yeteneği ve becerisi, pek çok araştırmacının alanyazında üzerinde durduğu bir konudur. Bu yetenek ve beceri, problemin niteliğine, yapısına ve çözüm yollarına bağlı olarak, temel zihinsel işlevlerden karmaşık bilişsel süreçlere kadar farklılık gösterebilir (Gülfıdangil, 2007). Problem çözme yeteneği, birçok durumda faydalı olan bir beceridir. Ancak, problem çözme becerisini etkin bir şekilde kullanabilmek için, bireyin bazı temel davranışlara sahip olması gerekir. Bu davranışlar, problem çözme sürecini kolaylaştıran ve destekleyen niteliklerdir. Nas (2003)'a göre, problem çözme yeteneğini kullanmaya yardımcı olan bazı temel davranışlar şunlardır:

- **Problemi duyumsama:** Problemi problem olarak kabul etmeyen problemi çözüme kavuşturamaz. Bundan dolayı öğrenciler çevrelerinde yaşananlara karşı duyarlı olmalıdır. Problem, mevcut durum ile istenen durum arasındaki

fark olarak görülebilir. Bu nedenle öğrencinin “farkında oluş” özelliği kazanması önemlidir.

- **Sorgulama:** Birey çevresinde olup bitenlere sorgulayıcı gözlerle bakmalıdır. Eleştirel düşüncenin temelini oluşturan sorgulama, yaratıcılık istemekte ve mantıklı olmayı gerektirmektedir. Olasılıklar içerisinde en uygun ve en doğru olan tercih edilir, geçmiş tecrübelerin etkisinde kalarak tek bir seçeneğe takılmamak gerekmektedir.
- **Açık görüşlülük:** Farklı görüşlere ve fikirlere saygılı olunması gerekmektedir.
- **Kabul etmeye açık olmak:** Öğrencinin rutinlerinden ve duygularından sıyrılabilmesi gerekir.

Bireyin bir problemi çözebilmesi için, zihinsel olarak gerekli bilgi ve davranışları saptaması ve bu konuda araştırma yapması, gerekli girişimlerde bulunması gerekmektedir (Altun, 2000). Problem çözme sürecinde gerekli bilgi çeşitlerinin yanında problem çözme becerilerinin de çözüm için etkili olarak kullanılması gerekmektedir (Watts, 1991). Problem çözme becerilerini, süreçlerini ve metotlarını sistemli bir şekilde açıklayan Watts’a göre genel olarak problem çözme becerileri ve tanımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.

Problem Çözme Becerileri

Keşif becerileri	Sayısal beceriler
• Problemi ayırt edebilme ve tanımlayabilme • Problemin keskin özelliklerini görebilme • Problem için çözüm yolları oluşturabilme • Çözümü uygulayabilme ve doğrulayabilme • Sonucu görebilme	• Tahminde bulunma, kestirme yapabilme • Ölçme yapabilme • Şekil ve yapıları kavrayabilme • Sayısal işlemler yapabilme • Sayısal ilişkileri kavrayabilme
Hayal becerileri	Pratik beceriler
• Kendini farklı zamanda, farklı rolde ve farklı konumda görebilme • Deneyimlerin sonunda düşünceleri yeniden düzenleyebilme	• El becerileri kullanabilme • Araç gereç kullanabilme
Gözlem becerileri	İletişim becerileri
• Gözlemlenen olayların ve varlıkların şekli, rengi, dağılımı, boyutu, vb. özelliklerini görebilme • Duyarlı ve doğru gözlemlene yapabilme • Gözlemlenen verileri kayıt altına alma, kategorize etme ve sıralayabilme • Yapılan gözlemleri yorumlayabilme	• Yazılı metinler, sözlü ifadeler, grafik, görsel ve diğer sembolik materyalleri doğru bir şekilde kavrayabilme • Yanlış anlaşılmadan yazılı, sözlü ve diğer sembolik yöntemlerle düşünülenleri aktarabilme
İnceleme ve düzenleme becerileri	Sosyal beceriler

• Bilgiler toplayabilme • Bilgileri sınıflandırabilme, sıralamayabilme ve diğer yöntemlerle beraber işleyebilme • Bilgileri yorumlayabilme ve kanıtları değerlendirebilme • Zamanı iyi bir şekilde kullanabilme	• Diğer bireylerle iletişim kurabilme • Diğer bireylerle ortak çalışabilme • Diğer insanların düşüncelerini dikkate alabilme • Fikirleri çeşitli şekillerde ifade edebilme • Sözel dışı iletişim biçimlerini tanıyabilme
--	--

Tablo 1’de yer alan pek çok davranış eğitimde hedeflenen davranışlarla örtüşmekle birlikte bunların problem çözme yönteminin öğretim süreçlerinde uygulanabilecek kadar kapsayıcı olduğu iddia edilebilir. Problem çözme becerileri, kullanılmakta olan pek çok eğitim yöntemi için geçerlidir (Gülfidangil, 2007).

2.1.5.1. Problem çözme becerisini etkileyen faktörler. Bireylerin hayatlarında yaşadığı problemler, onların nasıl algıladıkları, kendilerine nasıl baktıkları, problemlere nasıl yaklaştıkları ve bu problemlerle nasıl başa çıktıkları, problem çözme yeteneklerini belirlemektedir (Söylemez, 2002, s.38). Bireyler kendilerine rahatsızlık veren durumlardan kurtulmak istediklerinde zihinsel bir süreç başlatmaktadır. Bu sürecin amacı rahatsızlık veren durumları aşarak sonuca ulaşmaktır ve bireyler kendilerini rahatsız eden durumları çözerek kontrolü ele almak isterler. Problem çözme süreci çeşitli faktörlerden etkilenmektedir ve bireylerin bu faktörleri tanıması ve stratejilerini buna göre belirlemesi önemlidir (Yıldırım & Özkahraman, 2011, s.157).

Problem çözme becerisi kişiden kişiye değişiklik gösterse de belli başlı bazı değişkenler vardır. Narlı (2019)’ya göre bireylerin psikolojik, biyolojik ve sosyal yaşamları bu beceriye doğrudan etki etmektedir. Güler (2006) ise, zekânın, stresin, kaygının ve dışa dönük olmanın problem çözümünde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Problem çözme becerilerine etki edebilen bazı değişkenler aşağıda verilmiştir;

Özgüven; yapılan araştırmalarda özgüvenli insanların problem çözme sürecinde genellikle daha etkili oldukları tespit edilmiştir. Bunula beraber karşı karşıya kaldıkları problemlerde çözüm üretme konusunda aktif planlama yapabilmektedirler (Danışık, 2005, s.36).

Bireysel farklılıklar; insanların sahip olduğu bireysel özelliklerin problem çözme becerilerine etkisi önemlidir. Bireylerin farklı bilgilere, tutumlara ve stratejilere sahip olma durumlarıyla beraber içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıları da problem çözme becerisinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı bireyler problemlere farklı stratejiler kullanabilmekte ve farklı çözüm önerileri sunabilmektedir (Anık, 2018).

Kişilik özellikleri; bireyde bulunan bazı kişilik özellikleri problem çözme becerisi için önemlidir. Bireyin nesnel bir bakış açısına sahip olmaları, olaylar karşısında kontrol kaybına neden olacak düzeyde kaygılı olmaları, yaratıcı düşünce düzeyleri, cesaretleri, iyimserlik düzeyleri ve umutlu olmaları problem çözme becerilerine etki eden bazı kişilik özellikleri arasındadır (Saygılı, 2000).

Yaş; yapılan bazı araştırmalarda yaş değişkeninin problem çözme becerilerinde etkili olabileceği tespit edilmiştir (Korkut, 2002). Batıgün ve Şahin (2003) yapmış olduğu çalışma da bunu değişkeni desteklemektedir. Yaşın ilerlemesine paralel olarak bireylerin problemleri çözme becerilerinde artma ya da azalma olabilmektedir.

Deneyim; bireylerin geçmişte karşı karşıya kaldıkları problemleri çözerken deneyimledikleri tecrübeler sonradan karşı karşıya kalacakları benzer problemlerle ilgili mühim fikirler sunmaktadır. Yeni problemlerle ilgili sahip olacakları başarı veya başarısızlık sonucu önceden edinmiş olduğu deneyimler üstüne inşa edilmektedir. Eğer birey önceki benzer problemlerinde başarıya ulaşmışsa yeni benzer problemlere karşı da başarıya ulaşacağı muhtemeldir. Fakat daha önceki deneyimlerde başarıya ulaşmamışsa aynı çözüm yöntemini kullandığı takdirde muhtemelen aynı sonucu elde edecektir (Öğülmüş, 2006).

Sosyal özellikler; bireyin çevresiyle pozitif bir ilişki içerisinde olması ve problemlerin çözümü amacıyla sürekli etkileşimde olması problem çözme sürecine olumlu bir etki yaratmaktadır. Çünkü birey bu süreçte sadece sahip oldukları bilgi ve deneyimlerini kullanmamaktadır. Bununla beraber çevresindeki diğer bireylerle etkileşimde bulunarak problemin çözümünde başarılı olabilir (Saygılı, 2000).

2.1.5.2. Problem çözme becerisinin eğitimdeki yeri. Eğitim bilimleri alanında son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmakta ve bu gelişmeler eğitim sisteminde

karşılaşılan birçok problemin çözümüne katkıda bulunmaktadır. Bu problemlerin çözümünde öğretmen ve öğrencilerin problem çözme becerileri oldukça önemlidir. Problem çözme becerisi, ülkemizde yenilenen eğitim programlarında da öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerden biridir (Karacaoğlu, 2011). Bu beceri, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim sürecinde ve yaşam boyu karşılaşacakları zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacaktır (Görgeç, Deniz & Kiriş, 2011). Eleştirebilen, sorgulayabilen ve problemlere yaratıcı çözümler üretebilen öğrenciler ülkelerin gelişmesine de katkı sağlayacaktır (Ülgen, 1997).

Problem çözme becerisi, çağdaş eğitim ortamlarının temel hedeflerinden bir tanesidir. Eğitimciler, problem çözme becerisini eğitimin en önemli öğrenme çıktılarından bir tanesi olarak kabul etmektedirler. Problem çözme becerisi, bireyin sadece eğitim yaşamında değil, iş yaşamında ve toplumsal yaşamında da gereklidir. Problem çözme becerisine sahip bireyler, kendilerinin ve toplumun yararına olacak şekilde kararlar alabilir, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretebilir ve hayatın getirmiş olduğu zorluklara uyum sağlayabilirler (Akpınar, 2014).

Problem çözme becerisinin öğretiminde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Öğretmenler, problem çözme becerisine sahip olmalı ve öğrencilere bu beceriyi kazandırabilmek için uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerine problem çözme sürecinin aşamalarını açıklayarak, onlara problem durumları sunarak ve onlara problem çözme konusunda destek vererek problem çözme becerisini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerine problem çözmenin önemini vurgulayarak ve onları problem çözmeye motive ederek problem çözme becerisine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayabilirler (Sezgin, 2011). Öğrenciler problemleri çözmeye olanak veren bu imkânlar sayesinde kendi yeteneklerini keşfeder ve geliştirirler. Başkalarının problemlerine müdahale etmesini beklemek yerine kendi problemlerine odaklanan ve bunlara çözüm aramaya teşvik edilen öğrenciler, problemleri çözerken kullandıkları bilgi, beceri ve kaynaklarını da değerlendirme fırsatı elde ederler (Bingham, 1998).

2.1.6. Sosyal bilgiler nedir? Sosyal bilgiler kavramının genel bir tanımını yapmak mümkün değildir. Bu kavram ile ilgili alanyazın incelemesi yapıldığında dünyada birçok araştırmacının farklı ifadeler kullandıkları görülmektedir. Dewey'in

“sosyal olan şeylerin çalışılması” şeklindeki tanımı alanyazındaki bilinen en kısa tanımlardan bir tanesidir (Welton & Mallan, 1999).

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerden sağladığı verileri öğrencilerin anlayabileceği sınıf düzeyine göre indirgeyerek kullanma, öğrencilerin çözüm üretme süreçlerinde gereksinim duyabilecekleri bilgi, yetenek, tutum ve değerleri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim programıdır (Yılar & Tomar, 2018). Ülkemizin eğitim sistemi müfredatı içerisinde yer alan eğitim programlarından biri olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, ilkokul 4. sınıftan başlayarak, ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarda dersliklerde uygulanmaktadır (MEB, 2018). 4. sınıftan 7. sınıfa kadar öğretim programlarında yer alan beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması istenmektedir (Alabaş, 2018).

Sosyal bilgiler farklı disiplinlerin bilgisini içeren disiplinler arası bir yapılanmaya sahiptir. Sosyal bilgiler, 20.yüzyıldan itibaren yapılanmaya başlamıştır. Sosyal bilgiler öğretiminin amacının, yönteminin ve içeriğinin ne olması gerektiğiyle ilgili görüşler farklılaşmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler, disiplinler arası bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve değer açısından donanımını amaçlamaktadır. Bu amaçla sosyal bilgiler; ekonomi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, coğrafya, hukuk, vb. gibi birçok farklı sosyal bilim alanında üretilen bilgileri pedagojik bir süzgeçten geçirip bütünleştirerek eğitime katmaktadır (Öztürk, 2009).

Sosyal bilgilerin ne olduğu hakkında yapılan tanımlarından biri Barr, Barth ve Shermis (1977, s.69)’e aittir. Barr, Barth ve Shermis’e göre sosyal bilgilerin tanımı şöyledir: “Vatandaşlık eğitimi amacı doğrultusunda sosyal ve beşeri bilimlerin ve deneyimlerin kaynaştırılmasıdır.” Bu tanım sosyal bilgilerin yapısının temellenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Doğanay (2005)’a göre sosyal bilgiler; bireyi ve toplumu ilgilendiren çeşitli disiplinlerin entegrasyonu ile oluşturulan, bireyleri sosyal ve fiziksel çevreye hazırlama hedefi güden bir çalışma alanıdır.

Temel amacı topluma uyum sağlayabilen ve vatandaşlık becerileriyle donanımlı öğrenciler yetiştirmek olan sosyal bilgiler, yukarıda da görüldüğü gibi, sosyal bilim içerisindeki çeşitli disiplinlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir derstir. Türkiye’deki okullarda 1962 yılında Toplum ve Ülke İncelemeleri ve 1968 yılında Sosyal Bilgiler adıyla eğitime katılan bu ders, ilk olarak ABD’de ortaya çıkmıştır.

Başlangıçta coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi gibi disiplinlere ilişkin içeriğin kazandırılmasını amaçlayan Sosyal Bilgiler dersi, 1985 yılında kaldırılmış, 1997-1998 eğitim öğretim döneminde tekrar uygulanmaya başlamıştır. 2005 yılında yapısı ve içeriği bakımından değişen Sosyal Bilgiler 2018 yılında sadeleştirilerek güncellenmiştir (Turan, 2019).

Sosyal bilgilerin mevcut anlayışı bireyin maddi ve manevi nitelikleriyle bir bütün olarak yetişmesini hedefleyen, bilgi, beceri ve değer eğitimine, bireyler arası farklılıklara önem veren bütüncül yaklaşıma uygun bir yaklaşımı benimsemektedir (Ersoy, 2021). Sosyal bilgiler dersinin öğretim programı içerisinde yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen öğrenme alanları, değerler ve temel beceriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır (MEB, 2018):

Tablo 2.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan ve Öğrencilere Kazandırılması Amaçlanan Öğrenme Alanları, Değerler ve Temel Beceriler

Öğrenme Alanları	Değerler	Temel Beceriler
•Kültür ve miras •Etkin vatandaşlık •Bilim, Teknoloji ve Toplum •Üretim, dağıtım ve tüketim •Birey ve toplum •İnsanlar, yerler ve çevreler •Küresel bağlantılar	•Estetik •Adalet •Dayanışma •Bağımsızlık •Duyarlılık •Aile birliğine önem verme •Bilimsellik •Barış •Dürüstlük •Saygı •Sorumluluk •Sevgi •Çalışkanlık •Yardıms severlik •Tasarruf •Özgürlük •Eşitlik •Vatanseverlik	•İletişim •Finansal okuryazarlık •Araştırma •Gözlem •Sosyal katılım •Değişimi ve sürekliliği algılama •Çevre okuryazarlığı •Eleştirel düşünme •Harita okuryazarlığı •Dijital okuryazarlık •Empati •Girişimcilik •Hukuk okuryazarlığı •İş birliği •Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanma •Kanıt kullanma •Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama •Politik okuryazarlık •Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme •Zaman ve kronolojiyi algılama •Mekânı algılama •Konum analizi •Karar verme •Medya okuryazarlığı •Öz denetim •Yenilikçi düşünme •Problem çözme

2.1.7. Sosyal bilgiler ve problem çözme. Toplumsal yaşamın önemli bir bölümünü problemler ve bu problemlerin çözümü oluşturmaktadır. Bu nedenle bireylerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmeleri için problem çözme becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Diğer derslere oranla toplumsal yaşamla daha ilgili olan sosyal bilgiler dersi, bireylerin bu konudaki gelişimlerine doğrudan etki yapmaktadır. Öztürk (2015)'e göre sosyal bilgiler, değişim gösteren dünya ve ülke koşullarına uyum sağlayabilen, bilgi temelli karar verme ve problem çözme yetkinliğine sahip etkin vatandaşlar yetiştirebilme hedefiyle, sosyal ve beşeri bilimlerin sunduğu bilgi ve yöntemleri birleştirip kullanan bir öğretim programıdır. Bu tanım gösteriyor ki, bireylerin problem çözme yeteneğine kavuşmasında sosyal bilgiler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal bilgiler açısından problem çözme becerileri; öğretmen, ders ve öğrenci açısından ele alınabilir. Öncelikle bireyin bilgi, beceri ve değerleriyle bir bütün olarak yetişmesinde oldukça önemli amaçları olan sosyal bilgiler dersinin öğretilmelerinin bu amaçlara uygun niteliklere sahip olması beklenen bir durumdur. Karakelle (2005)'ye göre öğretmenlerin özellikleri; öğretim becerileri, mesleki bilgi, sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri, tutumlar, kişisel özellikler ve sunuş becerileri olarak 6 boyutta incelenebilir. Karagöz (2009)'e göre öğretmenler kendi branşına hâkim olabilmeli, koşullara göre uygun yöntemleri kullanabilmeli, özgüvenli olmalı, dersi öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatabilmeli, öğrencilerle iletişimi iyi olmalı ve öğrenmeyi basitleştirebilmelidir.

Aldan-Karademir ve Akgül (2019) etkili sosyal bilgiler öğretmenlerinin şu özelliklere sahip olduğunu tespit etmiştir: Güncel olaylara hakim olan, ders konularını öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden, iletişim yeteneği yüksek olan, sınıf içinde ve dışında rehberlik eden, vatandaşlık bilinci ve demokratik değerlere sahip olan, okul topluluğunda liderlik rolü üstlenen, haklarını savunan, haksızlıklara karşı çıkan ve örnek olan. Ersoy (2018) eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerini sadece bilgi ile değil de beceri ve değerleriyle bir bütün olarak yetişmesine katkı sağlayan, onların hayatına dokunan ve davranışlarını inşa eden sosyal bilgiler öğretmenlerini ilham veren öğretmenler olarak belirtmiştir. Ona göre ilham veren öğretmenlerin alanında uzman, tatlı-sert bir tutuma sahip, motivasyonu yüksek, değer odaklı bir kişiliğe sahip olma gibi birçok

özelliği olmakla birlikte karşılaştığı problemlere çözüm odaklı yaklaşan öğretmenler olduğu ifade edilebilir.

Problem çözme, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir niteliği olmakla birlikte sosyal bilgiler öğretim programının bir içeriği olarak ders kapsamında uygulanması gereken bir beceri eğitimi de oluşturmaktadır. Kalaycı (2001), öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirebileceği dokuz maddelik uygulama etkinliklerini sunmuştur. Bu uygulama etkinlikleriyle öğrencilerin çeşitli problemlerle karşılaştıklarında problemlerle başa çıkma becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu dokuz etkinlik adımı şunlardır:

- a. Problem çözme adımlarının açıklanma aşaması
- b. Mevcut problemin anlaşılma aşaması
- c. Mevcut problemle ilgili bilgilerin toplanma aşaması
- d. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşaması
- e. Problem çözümü için yolların belirlenme aşaması
- f. En iyi çözümün seçilme aşaması
- g. Raporun hazırlanma aşaması
- h. Raporun sunulma aşaması
- i. Sonucu değerlendirme ve düzeltme aşaması

Sosyal bilgiler kapsamında problem çözme konusunu öğrenciler boyutunda düşündüğümüzde problem çözme becerileri gelişmiş öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları problemlere bakış açılarının geliştiği ve başarılarının artış gösterdiği söylenebilir. Ünal ve Sever (2003)'in çalışmasında problem çözme becerilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimindeki başarılarına olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgilerden ve Tablo 2'de sosyal bilgilere ilişkin yer alan bilgilerden hareketle, sosyal bilgiler öğretim programında problem çözmenin önemli bir beceri olarak yer aldığı, bu becerinin eğitim ve öğretim sürecinde uygulama adımlarının bulunduğu ve probleme çözüm odaklı yaklaşan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bireyin hayatına dokunan eğitim uzmanları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla problem çözme becerisi bir taraftan öğretmenin kendisiyle ilgili iken diğer taraftan sosyal bilgiler dersi ve bu dersin öğrencileriyle ilgili olarak sosyal bilgiler dersi açısından önem arz etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik çalışmalara rastlanılamamıştır. Konu ile ilgisi olan araştırmalar incelendiğinde genellikle yapılan araştırmaların çoğunda PÇE tercih edilmiştir. İlgili araştırmaların bazıları şunlardır:

2.2.1. Yurt içinde yapılmış ilgili araştırmalar. Taylan (1990), PÇE kullanarak üniversite öğrencilerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim almakta olduğu bölüme göre, problem çözme becerisi algısında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında PÇE toplam puanlarının öğrencilerin eğitim almakta oldukları bölümlere göre farklılık olduğunu; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre ise farklılığın olmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Basmacı (1998), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılayışlarını çeşitli değişkenlerle incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, yerleşim merkezlerine, ebeveynlerinin öğrenim düzeylerine ve sayısal, sözel ve özel yetenek puanları ile öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Arslan (2001), PÇE kullanılarak öğretmen adayları ve öğretmenlerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim almakta oldukları üniversite ve bölüm değişkenlerinin, değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutları açısından, mezun oldukları lise türü değişkeninin kaçınan, düşünen ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutları açısından, okuldaki sınıf düzeyi değişkeninin düşünen, aceleci, planlı, kendine güvenli yaklaşım ve toplam puana göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katkat (2001), çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme becerini puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların problem çözme becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılık olmadığını bulgusuna ulaşmıştır.

Güçlü (2003), PÇE kullanarak lise müdürlerinin problem çözme becerileri düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda branşı

yabancı dil ve Türkçe olan müdürlerin puanlarının ortalaması arasında, branşı beceri dersleri olan müdürlerin lehinde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bununla beraber, diğer branş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Düzakın (2004), lisede öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların problem çözme becerileri anne tutumuna göre farklılaşmazken, baba tutumuna göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet ve öğrenim gördüğü lise türünde anlamlı farklılıklar tespit ederken kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılıklar tespit etmemiştir. Ayrıca ebeveynlerini demokratik olarak algılayanların, otoriter olarak algılayanlara göre problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Pehlivan ve Konukman (2004), PÇE kullanarak beden eğitimi öğretmenleriyle farklı branşlardaki (sosyal bilgiler, felsefe, fen bilgisi ve yabancı dil grubu) öğretmenlerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma sonucunda, toplam puanlara göre öğretmenlerin branşları ve cinsiyetleri arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Medeni durum değişkenine göre puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alt boyutlardan kaçınan yaklaşım ve aceleci yaklaşım açısından gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Problem çözme becerisi algılama yönünden toplam puana göre beden eğitimi öğretmenleriyle diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama puanları diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tunca (2004), meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerileri ile duygusal zekâları arasında zayıf ve olumsuz bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmış ve meslek lisesi öğretmenlerinin problemlerle karşılaştıkları zaman öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda problem çözme becerisinde cinsiyetin etkisinin olmadığı, ancak yaş ve kıdem süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Güler (2006), İstanbul'un Fatih ilçesi sınırlarındaki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin problem

çözme becerileriyle duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözmede yaratıcı olduklarını ve duygusal zekâ puanlarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Problem çözme becerisinde cinsiyetin etkisinin olmadığı, ancak yaş ve kıdem süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme becerilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme alt boyutlarında sırasıyla en çok değerlendirici, planlı, düşünen, kendine güvenli yaklaşımı kullanırken, en az ise kaçınan ve aceleci yaklaşımı kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların öz-yeterlilik düzeyi ile PÇE yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlilik ve PÇE yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin aylık gelir, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Genç ve Kalafat (2007), PÇE kullanarak çeşitli bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının demografik tutumlarını ve problem çözme becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların problem çözme becerilerinin cinsiyet, öğrenim şekilleri ve anne eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş; sınıf düzeyi değişkeninde 4.sınıflara göre 3.sınıfların lehinde, eğitim gördükleri bölümlere göre sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lehinde ve baba eğitim düzeyinde üniversite ve lise mezunlarının lehinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Gürleyük (2008), çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye eğilimlerini, problem çözme becerilerini ve akademik başarı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, öğrenme stilleri ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiş ancak ekonomik düzey değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca katılımcıların akademik başarıları ile eleştirel düşünmeye eğilimleri ve problem çözme beceri düzeyleri ile eleştirel düşünmeye eğilim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ancak katılımcıların akademik başarıları ile problem çözme becerilerinin arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009), PÇE kullanarak problem çözme becerisinin ilköğretim okulu öğretmenleri üzerindeki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin problem çözme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem çözme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinde cinsiyetin etkisi bulunmamıştır. Ayrıca anlamlı bir farklılık olmamasına karşın mesleki kıdem olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Arılı, Altunay ve Yalçınkaya (2011), tezsiz yüksek lisans programlarında kayıtlı öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Katılımcıların problem çözme becerilerinde mezun oldukları fakülte, cinsiyet ve öğrenim gördüğü tezsiz yüksek lisans alanı değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ayrıca katılımcıların duygusal zekâ seviyelerinin problem çözme becerilerinde ve akademik başarılarında negatif yönde bir ilişki; problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çetin (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerileri ve yıldırıma maruz kalma seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların problem çözme becerilerini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Cinsiyet, öğrenim durumu ve yaş değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa rastlamamış fakat mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ayrıca katılımcıların problem çözme becerileri ile yıldırıma maruz kalma seviyeleri arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kışkır (2011), PÇE kullanarak öğretmen adaylarının problem çözme becerileri algı düzeyleri ile üst biliş farkındalığı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri algı düzeyleri ile üst biliş farkındalığı düzeyleri arasında anlamlılık tespit etmiştir. PÇE'den elde edilen puanlara göre öğretmen adaylarında cinsiyet ve sınıf düzeyinin problem çözme becerileri algı düzeyine etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Şara (2012) PÇE kullanarak, sınıf öğretmeni adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerini, problem çözme becerilerini ve denetim ağı düzeyini çeşitli değişkenlere

göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Eğitim alınan üniversite değişkeninde Trakya üniversitesi lehine ve cinsiyet değişkeninde aceleci, değerlendirici, düşünen yaklaşım alt boyutlarında ve ölçek bütününde kadınların lehinde anlamlı farklılıklar olduğu ancak ailenin yaşadığı yerleşim yerinin problem çözme becerilerine etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bağçeci ve Kinay (2013), PÇE kullanarak öğretmenlerin problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetinin problem çözme beceri düzeyinde etkisinin olmadığını, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığını ve hizmet süreleri yüksek olan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Berkant ve Eren (2013), ilköğretim matematik bölümünde eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve genel not ortalamasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak ailenin aylık gelir düzeyinde değerlendirici yaklaşımda, baba eğitim düzeyinde ise değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Kasımoğlu (2013), PÇE kullanarak fen bilgisi ve ortaöğretim biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel ve mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Akpınar (2014), öğretmen adaylarının sosyal ve problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde; mezun oldukları ortaöğretim programları, cinsiyet, babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi ve ailenin yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Yaş, annenin eğitim düzeyi, eğitim gördüğü program, annenin mesleği, babanın mesleği ve öğrenim görürken kaldıkları yer değişkenlerinde ise anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Ocak ve Eğmir (2014), PÇE kullanarak öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 1. ve 2. sınıf toplamda 266

öğretmen adayının katıldığı çalışmada cinsiyete göre aceleci ve kaçınan yaklaşımda; sınıf düzeyi değişkeninde düşünen, kendine güvenli, değerlendirici ve planlı yaklaşımda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının, sınıf düzeyi değişkeninde de 1.sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Aksoy (2021), PÇE kullanarak spor fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda spor fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerileriyle ilgilendikleri spor dalı ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Yaş, spor yılı ve bölüm değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar. Heppner ve Petersen (1982) bu çalışmada lisans düzeyindeki 150 üniversite öğrencisinden topladıkları verilerle PÇE'nin geliştirilmesi ve sonuçlarının incelenmesini amaçlamıştır. Faktör analizi sonuçlarını kullanarak üniversite öğrencilerinden elde ettikleri verilerle kişinin kendini algılayışını değerlendiren ve problem çözme yönteminin boyutlarını belirleyen PÇE geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin algıladığı kişisel problem çözme sürecinin altında yatan problem çözme yeteneğine güven, yaklaşım-kaçınma tarzı ve kişisel kontrol olmak üzere üç farklı boyut ortaya çıkmıştır.

Leithwood ve Stager (1989), nitel araştırma yöntemlerinden vaka araştırmasını kullanarak 22 ilkokul müdürüyle görüşme yapmış ve okullarda çalışan müdürlerin problem çözme becerilerini tecrübelerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda tecrübeli müdürlerin problem çözme süreçlerini daha kolay yönettiğini tespit etmiştir. Tecrübeli okul müdürlerinin karşılaştıkları problemlerde problemlerin ana kaynağını ele alıp aktif bir şekilde çözüme kavuşturdukları bulgusuna ulaşmıştır.

Robertson (1997), PÇE kullanarak çalışmada öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları karmaşık problemleri çözebilmeleri için problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu becerileri geliştirmek için farklı eğitim programları uygulamış ve araştırma süresince topladığı verileri ANOVA ve t-testi gibi istatistiksel yöntemler kullanarak analiz etmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin

eğitim programları sonucunda algılanan problem çözme becerilerinde artış yaşandığı tespit edilmiş ancak bazı durumlarda bu artışın devam etmediği ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerde azalmaya neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Grawitch vd. (2003) lisans düzeyindeki 162 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, geçici çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin yaratıcılığını ve memnuniyetini artırma yollarını incelemiştir. Çalışma, problem çözme sürecinin ileri basamakları üzerindeki etkisi nedeniyle problem çözme aşamasının fikir üretme aşamasına odaklanılmış ve üniversite öğrenci yaşamını geliştirmek için katılımcılardan beyin fırtınası yöntemini kullanmaları istenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda pozitif ruh halinin fikirlerin özgünlüğü artırdığı ve daha fazla fikir üretmeye yol açtığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada, problem çözmek için oluşturulmuş geçici gruplarda grubun memnuniyeti ve yaratıcılığı teşvik etmenin önemini vurgulanmıştır.

Morera vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada amaç, Kuzey Amerika’da bulunan İspanyol katılımcılarının yanıt verdiği SPSI-R ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek, sunulan ölçeğin cinsiyetler arasındaki farkını belirlemek ve son olarak sosyal problem çözme becerisi ile karar verme tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya Texas Üniversitesinde okuyan 958 lisans öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerisine sahip bireylerin farklı karar verme tarzlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Cooper (2010), çalışmasında öğrencilerin akademik performanslarını yükseltmek ve saldırgan davranışlarını en aza indirecek stratejileri araştırmıştır. Ayrıca çalışmasında adolesan dönem boyunca rasyonel problem çözme becerileri ile agresif davranış tepkileri arasındaki ilişkiyi de değerlendirmektedir. Çalışmada bu ilişkiyi etnik köken, cinsiyet ve eğitsel başarı gibi değişkenlerle incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre sadece rasyonel problem çözme becerilerine sahip olmanın davranışın iyileşmesine yardımcı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Hackney (2010), çalışmasında nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını kullanarak Gürcistan’da bir banliyö bölgesinde ortaokul ileri sınıf öğrencilerinin sosyal çalışmalarda yaratıcı problem çözme düzeylerini artıran stratejilerin öğretmenlerce kullanımı ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili algı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada yaratıcı problem çözme becerilerinin sosyal içeriğe

sahip konular içerisinde bulunmasının, sosyal içeriğe sahip çalışmaları daha fazla olumsuz etkilerken bu konularda öğrenmeyi daha fazla geliştirdiği ve öğretmenlerin sosyal bilgilerde öğrenmeyi sağlayacak kaynakların yetersizliğinden endişeli oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Şahin (2011), çalışmasında Türkiye ve Belçika'daki büyükşehirlerde bulunan özel ve devlet okullarında yaş aralığı 3-6 olan çocuklarla çalışan 55 Türk okul öncesi öğretmeni ile 53 Flaman okul öncesi öğretmenine kişilerarası problem çözme anketi uygulamıştır. Verilerin analizi sonucunda Türk okul öncesi öğretmenlerinin ortaya çıkan problemleri hemen çözme, çözüm önerilerinde bulunma ve tavsiyelerde bulunma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Belçika'daki okul öncesi öğretmenlerin ise problemleri analiz ederek çocuklarla beraber çözümlere çaba sarf ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan bazı öğretmenlerin kişilerarası problem çözme geliştirme ile ilgili özel eğitimler aldıkları ortaya çıkmıştır.

Yaghoobi ve Motevalli (2020), Tahran'daki altıncı sınıf kız öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bu çalışmada, kız öğrenciler arasında problem çözme becerisi, eleştirel düşünce eğilimi ve benlik saygısının yapısal eşitliklerle modellenmesini amaçlamıştır. Tanımlayıcı kolerasyonel araştırma yöntemiyle 175 kız öğrencinin katıldığı bu çalışmanın sonuçlarına göre, problem çözme becerileri ile kritik düşünme yönelimi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş ve bu faktörlerin özsaygı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmada kullanılan model, araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri, verilerin elde edilme şekli ve verilerin analizi sürecinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi vermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri beraber topladığı ve analizini gerçekleştirdiği bir yöntemdir (Creswell, 2021, s.2). Nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem tek bir yöntemin tercih edildiği çalışmalara göre daha çok zaman ve maliyetli olsa bile karma yöntemin avantajlı yönlerinin olması nedeniyle ve daha güçlü veriler toplanmasını sağladığı için tercih edilmiştir (Silverman, 2010). Çalışmada karma araştırma yönteminin alt desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, baskın olarak öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra sonuçların açıklanmasına ve yorumlanmasına yardımcı olmak amacıyla nitel verilerin toplanmasına elverişlidir (Creswell & Plano-Clark, 2015, s.79).

Çalışmanın nicel kısmında genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu hakkındaki bilgi toplarken doğrudan gözlem yapabilecekleri gibi, daha öncesinden toplanmış kayıtlar ve alanında uzman kişilerden de bilgi edinebilirler. Elde edilen bu dağınık verileri, kendi gözlemleri ile birleştirerek sistematik ve anlamlı bir sonuca ulaşırlar (Karasar, 2005, s.77). Bu süreçte, geçmişteki olaylarla ilgili faktörleri bulmak, aralarındaki ilişkileri anlamak ve değerlendirmeler yapmak için kanıtlar toplamak önemlidir (Kıncal, 2010, s.109). İlişkisel tarama modeli en az iki değişken arasındaki değişimin oranını ortaya koyan yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Genel tarama modeli ise, geniş bir evrenden seçilen temsili bir örneklem üzerinde araştırma yapılır (Bailey, 1982). Bu modellerde amaç, örneklem üzerinden elde edilen bulguları genel evrene

uygulayarak genel geçer sonuçlar çıkarmaktır. Sonuçların tüm evrene genellenebilir olabilmesi için örneklemin evreni en iyi şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu nicel boyutun bulgularını daha iyi anlamak ve açıklamak üzere tasarlanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2015, s.12). Bu bağlamda görüşmelerle toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi, nitel araştırmada toplanan verilerin araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara veya araştırma sorularına göre özetlenip yorumlanmasıdır. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşleri sık sık doğrudan alıntılarla belirtilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitimlerine devam etmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarıdır. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın kapsamı ve niteliği önemlidir. Ampirik genellemeler yapmak yerine, araştırmanın amacına uygun olarak durumları analiz etmek esastır. (Patton, 2014). Çalışma grubunu 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki üniversitelerde eğitim gören, çalışmaya katılımı yüz yüze veya çevrimiçi ortamda kabul eden 250 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmaya katılım sağlayanların çeşitli değişkenlerine göre demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3.

PÇE Katılımcılarının Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	164	65,6
Erkek	86	34,4
Toplam	250	100

Tablo 3’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların 164 (%65,6)’ü kadın, 86(%34,4)’sı erkektir.

Tablo 4.

PÇE Katılımcılarının Aile Tipine Göre Dağılımları

Aile Tipi	n	%
Çekirdek Aile	199	79,6
Geniş Aile	36	14,4
Parçalanmış Aile	15	6
Toplam	250	100

Tablo 4’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların 199 (%79,6)’u çekirdek aileye, 36 (%14,4)’sı geniş aileye ve 15 (%6)’i parçalanmış aileye sahiptir.

Tablo 5.

PÇE Katılımcılarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Aylık Gelir Düzeyi	n	%
0-4000TL	76	30,4
4001-12999TL	133	53,2
13000TL ve Üzeri	41	16,4
Toplam	250	100

Tablo 5’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların ailelerinin 76 (%30,4)’sı 0-4000 TL, 133 (%53,2)’ü 4001-12999TL ve 41 (%16,4)’i 13000TL ve üzerinde aylık gelire sahiptir.

Tablo 6.

PÇE Katılımcılarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	n	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	32	12,8
Okuryazar	12	4,8
İlkokul	102	40,8
Ortaokul	39	15,6
Lise	48	19,2
Üniversite	15	6
Lisansüstü	2	0,8
Toplam	250	100

Tablo 6’da çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre;

katılımcıların annelerinin 32 (%12,8)'si okuma-yazma bilmiyor, 12 (%4,8)'si okuryazar, 102 (%40,8)'si ilkokul mezunu, 39 (%15,6)'u ortaokul mezunu, 48 (%19,2)'i lise mezunu, 15 (%6)'i üniversite mezunu ve 2 (%0,8)'si lisansüstü mezunudur.

Tablo 7.

PÇE Katılımcılarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	n	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	7	2,8
Okuryazar	11	4,4
İlkokul	83	33,2
Ortaokul	50	20
Lise	59	23,6
Üniversite	37	14,8
Lisansüstü	3	1,2
Toplam	250	100

Tablo 7'de çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların babalarının 7 (%2,8)'si okuma-yazma bilmiyor, 11 (%4,4)'i okuryazar, 83 (%33,2)'ü ilkokul mezunu, 50 (%20)'si ortaokul mezunu, 59 (%23,6)'u lise mezunu, 37 (%14,8)'si üniversite mezunu ve 3 (%1,2)'ü lisansüstü mezunudur.

Tablo 8.

PÇE Katılımcılarının Büyüdüğü Yerleşim Tipine Göre Dağılımları

Büyüdüğü Yerleşim Tipi	n	%
Köy	44	17,6
İlçe	58	23,2
Şehir	64	25,6
Büyükşehir	84	33,6
Toplam	250	100

Tablo 8'de çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyüdüğü yerleşim tipine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların 44 (%17,6)'ü köyde, 58 (%23,2)'i ilçede, 64 (%25,6)'ü şehirde ve 84 (%33,6)'ü büyükşehirde büyümüştür.

Tablo 9.

PÇE Katılımcılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	n	%
1.Sınıf	48	19,2
2.Sınıf	62	24,8
3.Sınıf	52	20,8
4.Sınıf	88	35,2
Toplam	250	100

Tablo 9’da çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların 48 (%19,2)’i 1.sınıf, 62 (%24,8)’si 2.sınıf, 52 (%20,8)’si 3.sınıf ve 88 (%35,2)’i 4.sınıftır.

Tablo 10.

PÇE Katılımcılarının Eğitim Almakta Oldukları Üniversitelerin Bölgelere Göre Dağılımları

Eğitim Aldığı Bölge	n	%
Marmara Bölgesi	26	10,4
Karadeniz Bölgesi	12	4,8
Ege Bölgesi	13	5,2
Akdeniz Bölgesi	162	64,8
İç Anadolu Bölgesi	14	5,6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	9	3,6
Doğu Anadolu Bölgesi	14	5,6
Toplam	250	100

Tablo 10’da çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim almakta oldukları üniversitelerin bölgelere göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre; katılımcıların 26 (%10,4)’sı Marmara Bölgesinde, 12 (%4,8)’si Karadeniz Bölgesinde, 13 (%5,2)’ü Ege Bölgesinde, 162 (%64,8)’si Akdeniz Bölgesinde, 14 (%5,6)’ü İç Anadolu Bölgesinde, 9 (%3,6)’u Güney Doğu Anadolu Bölgesinde ve 14 (%5,6)’ü Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerde eğitim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Araştırmaya gönüllü bir şekilde katılım sağlayan öğretmen adaylarına ait demografik toplamak amacıyla araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde seçilen sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Bu form içerisinde katılımcıların cinsiyetleri, aile tipleri, ailelerinin aylık gelir düzeyi, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi, büyüdükları yerleşim tipi, sınıf düzeyleri ve eğitim almakta oldukları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeyi belirlemek amacıyla 8 madde yer almaktadır.

3.3.2. Problem çözme envanteri. Problem çözme envanteri (PÇE), kişilerin problem çözme yetenekleri hakkında kendilerini nasıl gördüklerini belirlemeyi hedefleyen bir ölçme aracıdır. Heppner ve Petersen (1982) tarafından oluşturulan PÇE, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. PÇE, 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi kullanılan bir ölçme aracıdır. Kişiler, ölçme aracında yer alan her bir maddede kendilerini nasıl bulduklarını PÇE üzerindeki işaretlemeler ile ifade ederler. PÇE'nin seçenekleri “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Maddelere sırasıyla 1'den 6'ya kadar puanlar atanır. PÇE, altı alt boyutu olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarını içermektedir. PÇE'nin madde numaralarında karışıklık olmaması maksadıyla ölçeğin tüm maddelerine sadık kalınmış ve ölçek 35 madde ile uygulanmıştır. Fakat Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmesi sonucunda oluşan sadece 32 madde araştırmanın kapsamına alınmıştır ve puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmuştur. “1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32 ve 34. maddeler ise toplam puan hesaplamaları sırasında ters olarak puanlanan maddelerdir. Ölçeğin orijinali 35 maddeden olup Türkçeye uyarlaması 32 maddeden yapıldığı için bu çalışmada da 32 madde kullanılmıştır.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993)' e göre PÇE'nin alt boyutları ve özellikleri şunlardır:

Aceleci Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan kişiler, problemle yüz yüze geldiklerinde aklına gelen ilk fikri çözüm için kullanmaktadırlar. Problem üzerinde durup düşünmezler. Sorun çözmeye çalışırken farklı seçeneklerin ne kadar başarılı ya da başarısız olacağını bekleyip düşünmezler. Bu tür insanlar problem üzerinde çok fazla seçenek üretmezler. Çok hızlı bir şekilde yargılarda bulunup sonra pişman olabilirler. Bir problem ile karşılaştıklarında çoğun zaman o problemi etkileyen ya da etkilemeyen dışsal faktörlere bakmazlar (Kerimgil Çelik, 2016; Ünsal & Ergin, 2011).

Düşünen Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan bireyler, çözüm için bir karar verirken her seçeneğin neticelerini düşünürler ve bu neticeleri birbirleriyle karşılaştırmaktadırlar. Çözümleri uygulayacaklarında, uygulayacakları çözümlerin tamamını teker teker sonuçlarının ne olabileceğiyle ilgili varsayımda bulunmaya çalışırlar. Bir problemle karşılaştıklarında öncelikle yapabileceği şeylerden biri mevcut olayı incelemek ve sonrasında olayla ilgili parçaları bir araya getirmek olmaktadır. Karar verdikten sonrada genelde gerçek çıkan sonuçla kendi ürettikleri sonuçlar arasında tutarlılık olmaktadır. Bir problemle karşılaştıklarında gerçekten ilk yaptıkları şey problemin ne olduğunu ayrıntılı bir şekilde tanımlamak olur (Demir, 2016; Yıldız vd., 2011).

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan bireylerin özelliği genellikle probleme etkili ve yaratıcı çözümler üretecek yetenekte olmalarıdır. Karşı karşıya kaldıkları problemlere gereken zaman ve çabayı harcarsa o problemi çözüme kavuştururlar. Yeni ve zor problemleri de çözme konusunda oldukça yeteneklidirler. Karar alma ve çözüm için alternatifleri karşılaştırma sürecinde sistematik metotları uygulayabilirler (Adair, 2017).

Kaçıngan Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan bireylerin özelliği, problemlerle karşı karşıya kaldıklarında pasif ve ilgisizce davranmalarıdır. Başarısızlık yaşadıkları zaman nedenini sorgulamaktan ziyade durumu kabullenirler. Zor bir problemle karşılaştıkları zaman problemi tanımlamak ve çözüm için bilgi arayışına girmezler. Problem çözme sürecinde başarısız oldukları zaman da kendi yetenek ve becerilerini sorgularlar. Problemleri çözüme kavuşturdukları zaman yaptıkları doğru ve yanlışlarını analiz etmezler (Maghan, 2017; Uruç Öztürk 2019; Yıldırım vd., 2004).

Planlı Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan bireylerin özelliği, problemlerle karşı karşıya kaldıklarında akılcı ve sistematik davranış göstermeleridir. Bir problemle

karşılaştıkları zaman acele bir şekilde davranmak yerine bekleyip düşünürler. Problemleri çözmek için planlar yaparlar ve yaptıkları bu planlara güvenirlir. Planlarını uygulamaya koydukları zaman kendilerine güven duymaya başlarlar (Kılıç & Ayas, 2017; Tetik & Açıkgöz, 2013; Zihni, 2015).

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşımda olan bireylerin özelliği, problemler karşısında eleştirel ve yaratıcı olmalarıdır. Bir problemi çözmeye çalıştıkları zaman sonuçları değerlendirirler. Bekledikleri sonuçlarla gerçekleşen sonuçları karşılaştırırlar. Bir problemle karşılaştıkları zaman çözüm için farklı stratejileri geliştirirler ve problemi daha iyi algılamak için duygularını göz önünde bulundururlar. Problem çözmede bu bireyler için hem mantık hem de duygu çok önemlidir (Heppner & Heppner, 2013).

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşme anında araştırmacıya esneklik sağlayabilmekte, soruların tekrar düzenlenmesini ve tartışılmasını sağlayabilmektedir (Ekiz, 2013). Bu form ilgili alanyazından faydalanan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular bilimsel süreçlerine uygun olarak alan uzmanlarının, Türkçe uzmanının ve eğitim bilimcinin görüşlerine sunulmuştur ve gelen öneriler incelenerek forma son şekli verilmiştir. Çalışmanın tasarımına da uygun olarak soruların konuyu nitel boyutlarıyla açıklayabilecek düzeyde olmasına özen gösterilmiştir (Ek 6). Görüşme formunun içeriğini oluşturan temalar aşağıda verilmiştir:

- Problem algısı ve karşılaşılan problemler
- Probleme yönelik tepkiler ve deneyimler
- Problem çözme stratejileri ve yöntemleri
- Eğitimin problem çözmeye katkıları

Tüm bu temalara göre hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu bu araştırmanın nitel boyutunda nicel verileri açıklamak/desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Formun asıl uygulamasından önce pilot uygulamaları

gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda formda yer alan sorularla iki öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde soruların anlaşılabilir olduğu, veri tekrarına gidilmediği, sürenin veri toplamada yeterli olduğu görülmüştür. Pilot uygulamada toplanan bu veriler araştırma kapsamının dışında tutularak asıl uygulamaya geçilmiştir.

3.4.Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada Problem Çözme Envanterinden elde edilen nicel bulgular, IBM SPSS Statistics 26 programıyla çözümlenmiştir. Güvenirlilik analizi olarak Cronbach's Alpha değeri kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımından hareketle normallik testi sonucu significant değeri sağlandığından verilerde normal dağılım elde edilmiş ve bu nedenle parametric testler uygulanmıştır. İki grup olan cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlılığı tespit edebilmek için T-testi, iki gruptan fazla olan aile tipi, ailenin aylık gelir düzeyi, doğup büyüdüğü yerleşim tipi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerindeki anlamlılığı tespit edebilmek için varyans analizi (Analysis of Variance) One Way ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan edinilen nitel verilerin analizi için ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazım kurallarına uygun bir şekilde yazılı hale getirilmiş, ardından da her bir katılımcıya adlarının ve soyadlarının ilk harfleri ile oluşturulmuş (ŞS, SŞ, YD, NK, ...) kodlar verilmiştir. Betimsel analiz süreci içinde yazılı döküm haline getirilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine bulgular kısmında doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öncelikle çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özellikleri incelenmiştir. Sonrasında ise problem çözme becerilerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş olup, PÇE toplam puanı ve PÇE alt boyutlarının puanları katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların dağılımı frekans analizi ile belirlenmiştir ve nicel bulgular betimsel analiz yöntemiyle doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiştir.

4.1. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin PÇE'ye Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtların alt boyutlarda ve toplam puanda ortalamaları Tablo 11'de yer almaktadır:

Tablo 11.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının PÇE Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçları

	n	$\bar{x}$	Min.	Max.	Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar
Aceleci Yaklaşım	250	28,400	10,000	60,000	10-60
Düşünen Yaklaşım	250	10,856	5,000	30,000	5-30
Kaçıngan Yaklaşım	250	9,016	4,000	24,000	4-24
Değerlendirici Yaklaşım	250	7,040	3,000	18,000	3-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	250	17,108	6,000	36,000	6-36
Planlı Yaklaşım	250	9,228	4,000	24,000	4-24
Toplam	250	77,976	32,000	192,000	32-192

Tablo 11'e göre; katılımcılar PÇE'nin aceleci yaklaşım altboyutunda $\bar{x}$ =28,400, düşünen yaklaşım altboyutunda $\bar{x}$ =10,856, kaçıngan yaklaşım altboyutunda $\bar{x}$ =9,016, değerlendirici yaklaşım altboyutunda $\bar{x}$ =7,040, kendine güvenli yaklaşım

altboyutunda $\bar{x}=17,108$, planlı yaklaşım alt boyutunda $\bar{x}=9,228$ ve toplam puanda ise $\bar{x}=77,976$ puan ortalamalarına sahiptir.

Araştırmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının almış oldukları $\bar{x}=77,975$ toplam puan ortalaması, ölçek bütününden elde edilecek toplam puan ortalaması göz önüne alındığında yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Alt boyutlarda ise aceleci yaklaşımda $\bar{x}=28,400$ ile orta düzeyde, düşünen yaklaşımda $\bar{x}=10,856$ ile yüksek düzeyde, kaçınan yaklaşımda $\bar{x}=9,016$ ile yüksek düzeyde, değerlendirici yaklaşımda $\bar{x}=7,040$ ile yüksek düzeyde, kendine güvenli yaklaşımda $\bar{x}=17,108$ ile orta düzeyde ve planlı yaklaşımda $\bar{x}=9,228$ ile yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Planlı yaklaşımla ilgili katılımcı ŞS, KÇ ve NK etkili bir problem çözme stratejisinin nasıl olması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedirler:

ŞS: “Etkili bir çözüm stratejisinde öncelikle problem tanınmalı, anlamalı. Problemin kaynağına bakılmalı. Analiz edilmeli. Problemin çözümünü bulmak için farklı çözüm alternatifleri üretilmeli.”

KÇ: “Etkili bir problem çözme stratejisi için önce problemi belirlerim, bilgileri toparlarım ve düşünürüm. Çözmeye çalışırım, çözemezsem başkalarına sorarım.”

NK: “Karşılaştığım problemi önce anlamaya çalışırım. Sonrasında araştırma yaparım. Bulduğum kaynaklar arasında değerlendirme yaparım. Çözümü bulduktan sonra uygulamam.”

Değerlendirici yaklaşımla ilgili katılımcı HB karşılaşılan problemin sonuçlarını değerlendirdiğini şu şekilde ifade etmektedir:

HB: “Çözdüğüm problemin sonuçlarını değerlendiririm. İyi olsun kötü olsun fark etmez, değerlendiririm.”

Düşünen yaklaşımla ilgili katılımcı DG karşılaşılan problemin çözümüyle ilgili düşündüğünü şu şekilde ifade etmektedir:

DG: “Problemlerle karşılaştığımda öncelikle nasıl çözerim diye düşünürüm. Çözüm yolunu bulmaya çalışırım.”

Kaçınan yaklaşımla ilgili katılımcı CT karşılaşılan problemlerde kaçınan davranmadan karşılaştığı problemi çözmek için çaba sarf ettiğini şu şekilde ifade etmektedir.

CT: “Karşılaştığım problemi çözmek için çabalıyorum. Araştırma yapıyorum. Bu konuda etkili adımlar atmaya çalışıyorum.”

4.2. SBÖA'nın Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 12'de çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına T-Testi ile bakılmıştır.

Tablo 12.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Acelecî Yaklaşım	Erkek	86	28,7	6,86	,592	,555
	Kadın	164	28,2	6,19		
Düşünen Yaklaşım	Erkek	86	10,5	4,15	-,897	,371
	Kadın	164	11,0	4,51		
Kaçınan Yaklaşım	Erkek	86	8,3	3,91	-2,010	,046*
	Kadın	164	9,3	3,94		
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	86	7,1	2,88	,241	,810
	Kadın	164	7,0	3,16		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Erkek	86	16,3	5,54	-1,540	,125
	Kadın	164	17,5	5,69		
Planlı Yaklaşım	Erkek	86	8,5	3,23	-2,273	,024*
	Kadın	164	9,6	3,79		
TOPLAM	Erkek	86	76,0	19,69	-1,087	,278
	Kadın	164	78,9	19,91		

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 12'de görüldüğü üzere ölçek bütününde, acelecî yaklaşımda, düşünen yaklaşımda, değerlendirici yaklaşımda ve kendine güvenli yaklaşımda anlamlı bir farklılık bulunmazken; kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutunda erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Kaçınan yaklaşımla ilgili katılımcı DG ve DY karşılaştıkları problemlerde zorlandıklarında kaçınan bir tutum sergilediklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

DG: "Eğer o problemi çözerken işin içinden çıkamıyorsam boşveririm."

DY: "Problemi çözerken elimden geleni yapmışsam ve başarısızsa uğraşmam."

Planlı yaklaşımla ilgili katılımcı ŞŞ ve HB zaman konusunda sıkıntı yaşamadan planlı bir şekilde problemlerin üstesinden geldiklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

ŞS: “Zaman problemi yaşamıyorum çünkü her zaman planlı oluyorum.”

HB: “Zaman yönetiminde eksiklikleri gidermeye çalışıyorum. Zaman yönetimi konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum.”

4.3. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Aile Tipine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 13’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak aile tipi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 13.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Aile Tipi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Aile Tipi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Aceleci Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	28,19	6,25	1,901	,152	
	Geniş Aile	36	30,16	6,72			
	Parçalanmış Aile	15	26,86	7,51			
Düşünen Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	10,64	4,28	1,152	,318	
	Geniş Aile	36	11,80	5,14			
	Parçalanmış Aile	15	11,33	3,79			
Kaçınan Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	8,97	4,01	,086	,918	
	Geniş Aile	36	9,08	3,67			
	Parçalanmış Aile	15	9,40	4,01			
Değerlendirici Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	6,85	3,02	1,882	,154	
	Geniş Aile	36	7,58	3,25			
	Parçalanmış Aile	15	8,13	2,94			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	17,00	5,68	,212	,809	
	Geniş Aile	36	17,66	6,04			
	Parçalanmış Aile	15	17,20	4,50			
Planlı Yaklaşım	Çekirdek Aile	199	9,19	3,60	,051	,951	
	Geniş Aile	36	9,36	4,18			
	Parçalanmış Aile	15	9,40	2,77			
TOPLAM	Çekirdek Aile	199	77,24	19,97	,795	,453	
	Geniş Aile	36	81,75	19,69			
	Parçalanmış Aile	15	78,66	18,70			

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 13’te görüldüğü üzere ölçek bütününde ve alt boyutlarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tiplerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Katılımcı NÖ, DG ve ŞS karşılaştıkları problemlerle ilgili zorlandıklarında ailelerinden destek aldıklarını şu şekilde ifade etmektedirler:

NÖ: “Karşılaştığım problemlerin çözümünde ailemden destek alıyorum. Kendim çözemezsem aile büyüklerimden yardım alıyorum.”

DG: “Karşılaştığım problemi kendim çözerim. Baktım olmuyor abime ve babama sorarım.”

ŞS: “Problemi çözerken öncelikle kendi çabalarımla denerim, beceremezsem arkadaşlarımdan destek alırım. O da olmazsa ailemden destek alarak çözmeye çalışırım.”

4.4. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 14’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 14.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Aceleci Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	28,22	5,94	,045	,956	
	4001 – 12999 (2)	133	28,45	6,58			
	13000 ve üzeri (3)	41	28,56	6,89			
Düşünen Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	10,94	4,70	,040	,961	
	4001 – 12999 (2)	133	10,84	3,91			
	13000 ve üzeri (3)	41	10,70	5,30			
Kaçınan Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	7,90	3,30	4,658	,010*	1-2
	4001 – 12999 (2)	133	9,61	4,27			
	13000 ve üzeri (3)	41	9,12	3,63			
Değerlendirici Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	6,98	3,64	1,616	,201	
	4001 – 12999 (2)	133	7,29	2,75			
	13000 ve üzeri (3)	41	6,31	2,77			
Kendine Güvenli Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	16,98	5,85	,034	,966	
	4001 – 12999 (2)	133	17,12	5,40			
	13000 ve üzeri (3)	41	17,26	6,22			
Planlı Yaklaşım	0 – 4000 (1)	76	9,39	3,58	,117	,890	
	4001 – 12999 (2)	133	9,14	3,45			
	13000 ve üzeri (3)	41	9,19	4,34			
TOPLAM	0 – 4000 (1)	76	76,81	19,49	,293	,746	

4001 – 12999 (2)	133	78,87	19,55
13000 ve üzeri (3)	41	77,21	21,73

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 14’te görüldüğü üzere sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda ailesinin aylık gelir düzeyi 0 – 4000 TL arasında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçek bütününde ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kaçınan yaklaşımla ilgili katılımcı YD karşılaştığı ekonomik sıkıntıda kaçınan bir tutum sergilemek yerine haftanın üç günü bir işte çalışarak sorunun üstesinden geldiğini şu şekilde ifade etmektedir:

YD: “Ekonomik sorunlar yaşıyorum. Haftanın üç günü çalışabileceğim bir iş buldum. O şekilde üstesinden geliyorum.”

4.5. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 15’te çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak anne eğitim düzeyi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 15.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Acelecı Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	27,34	6,13	,729	,627	
	Okuryazar (2)	12	28,75	7,55			
	İlkokul (3)	102	28,17	6,13			
	Ortaokul (4)	39	29,41	6,46			
	Lise (5)	48	28,27	6,75			
	Üniversite (6)	15	30,13	7,44			
	Lisansüstü (7)	2	25,00	5,65			
Düşünen Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	11,03	5,25	,535	,782	
	Okuryazar (2)	12	12,75	2,92			
	İlkokul (3)	102	10,50	4,21			
	Ortaokul (4)	39	10,89	4,29			
	Lise (5)	48	11,06	4,66			

	Üniversite (6)	15	10,40	4,20			
	Lisansüstü (7)	2	12,50	4,94			
Kaçınan Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	7,21	3,38	4,151	,001*	1-2, 3, 5, 6; 3-2; 4-2, 5;
	Okuryazar (2)	12	12,33	5,48			
	İlkokul (3)	102	8,76	3,65			
	Ortaokul (4)	39	8,20	3,38			
	Lise (5)	48	10,06	3,89			
	Üniversite (6)	15	10,40	4,92			
	Lisansüstü (7)	2	11,00	4,24			
Değerlendirici Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	7,43	2,92	,914	,485	
	Okuryazar (2)	12	7,50	2,67			
	İlkokul (3)	102	6,88	3,05			
	Ortaokul (4)	39	6,64	3,26			
	Lise (5)	48	7,66	3,36			
	Üniversite (6)	15	5,93	1,98			
	Lisansüstü (7)	2	7,00	1,41			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	16,37	6,46	1,033	,405	
	Okuryazar (2)	12	16,75	5,31			
	İlkokul (3)	102	16,61	5,05			
	Ortaokul (4)	39	18,30	5,42			
	Lise (5)	48	17,93	6,25			
	Üniversite (6)	15	16,73	6,59			
	Lisansüstü (7)	2	15,50	9,19			
Planlı Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	9,21	3,92	,970	,446	
	Okuryazar (2)	12	9,91	3,55			
	İlkokul (3)	102	9,06	3,37			
	Ortaokul (4)	39	8,76	3,75			
	Lise (5)	48	10,12	4,04			
	Üniversite (6)	15	8,20	3,18			
	Lisansüstü (7)	2	8,50	3,53			
TOPLAM	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	32	75,50	22,00	,829	,548	
	Okuryazar (2)	12	84,16	18,01			
	İlkokul (3)	102	76,30	17,90			
	Ortaokul (4)	39	78,35	19,58			
	Lise (5)	48	81,56	22,42			
	Üniversite (6)	15	77,40	21,84			
	Lisansüstü (7)	2	76,50	26,16			

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 15'te görüldüğü üzere sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Annesi okuryazar olan sosyal bilgiler öğretmen adayları, annesi okuma yazma bilmeyenlere göre karşılaştıkları

problemlerde daha kaçınan davranmaktadır. Ölçek bütününde ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kaçınan yaklaşımla ilgili katılımcı ŞS problem çözümünde sakin kalmanın önemini belirtmekte ve çözemediği problemlerde annesinden destek aldığını şu şekilde ifade etmektedir:

ŞS: “Problem çözme sürecinde sakin kalmak daha önemli. Kendim çözebiliyorsam çözerim. Çözemiyorsam annemden destek alabilirim.”

4.6. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 16’da çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak baba eğitim düzeyi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 16.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Aceleci Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	25,71	6,12	1,996	,067	
	Okuryazar (2)	11	29,36	5,29			
	İlkokul (3)	83	27,25	6,18			
	Ortaokul (4)	50	30,86	6,21			
	Lise (5)	59	28,13	6,52			
	Üniversite (6)	37	28,18	6,94			
	Lisansüstü (7)	3	29,66	5,77			
Düşünen Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	10,14	3,84	,224	,969	
	Okuryazar (2)	11	11,63	5,44			
	İlkokul (3)	83	10,83	4,62			
	Ortaokul (4)	50	11,26	3,97			
	Lise (5)	59	10,50	4,18			
	Üniversite (6)	37	10,86	4,88			
	Lisansüstü (7)	3	10,33	,57			
Kaçınan Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	6,85	3,57	1,057	,389	
	Okuryazar (2)	11	7,63	3,58			
	İlkokul (3)	83	8,86	4,29			
	Ortaokul (4)	50	9,64	3,99			
	Lise (5)	59	8,74	3,27			

	Üniversite (6)	37	9,64	4,33		
	Lisansüstü (7)	3	10,33	1,15		
Değerlendirici Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	7,42	5,06	,560	,762
	Okuryazar (2)	11	6,63	2,01		
	İlkokul (3)	83	6,91	3,09		
	Ortaokul (4)	50	7,62	3,12		
	Lise (5)	59	6,72	2,92		
	Üniversite (6)	37	6,97	3,09		
	Lisansüstü (7)	3	8,33	1,15		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	12,14	6,49	1,493	,181
	Okuryazar (2)	11	15,90	3,26		
	İlkokul (3)	83	16,74	6,16		
	Ortaokul (4)	50	18,06	4,75		
	Lise (5)	59	17,86	5,73		
	Üniversite (6)	37	16,75	5,62		
	Lisansüstü (7)	3	16,66	5,50		
Planlı Yaklaşım	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	9,85	3,43	,645	,694
	Okuryazar (2)	11	8,54	3,95		
	İlkokul (3)	83	9,50	3,88		
	Ortaokul (4)	50	9,02	3,11		
	Lise (5)	59	9,38	3,86		
	Üniversite (6)	37	8,97	3,48		
	Lisansüstü (7)	3	6,00	,00		
TOPLAM	Okuma Yazma Bilmiyor (1)	7	68,85	22,49	,749	,610
	Okuryazar (2)	11	76,81	17,01		
	İlkokul (3)	83	76,54	21,31		
	Ortaokul (4)	50	82,46	16,59		
	Lise (5)	59	77,77	20,02		
	Üniversite (6)	37	77,56	21,21		
	Lisansüstü (7)	3	77,33	9,60		

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 16’da görüldüğü üzere ölçek bütününde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde babanın eğitim düzeyinin etkisi yoktur.

Katılımcı ÖT ve DG karşılaştıkları problemlerle ilgili zorlandıklarında babalarından destek aldıklarını şu şekilde ifade etmektedirler:

ÖT: “Problem çözümünde yetersiz kaldığımda tanıdıklarımın, babamdan rica ederim. İnternette araştırma yaparım.”

DG: “Karşılaştığım problemi kendim çözerim. Baktım olmuyor abime ve babama sorarım.”

4.7. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Büyüdüğü Yerleşim Tipine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 17’de çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak büyüdüğü yerleşim tipi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 17.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Büyüdüğü Yerleşim Tipi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Büyüdüğü Yerleşim Tipi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Acelecî Yaklaşım	Köy (1)	44	30,77	7,47	3,212	,024*	2-1; 3-1; 4-1
	İlçe (2)	58	28,17	5,61			
	Şehir (3)	64	26,93	5,39			
	Büyükşehir (4)	84	28,42	6,81			
Düşünen Yaklaşım	Köy (1)	44	11,52	4,68	,442	,723	
	İlçe (2)	58	10,62	4,36			
	Şehir (3)	64	10,64	4,36			
	Büyükşehir (4)	84	10,83	4,33			
Kaçınan Yaklaşım	Köy (1)	44	9,43	4,07	,237	,870	
	İlçe (2)	58	9,06	3,89			
	Şehir (3)	64	8,81	4,38			
	Büyükşehir (4)	84	8,91	3,63			
Değerlendirici Yaklaşım	Köy (1)	44	6,81	3,53	,196	,899	
	İlçe (2)	58	6,89	2,96			
	Şehir (3)	64	7,17	2,78			
	Büyükşehir (4)	84	7,15	3,10			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Köy (1)	44	18,25	6,55	1,017	,386	
	İlçe (2)	58	16,87	5,48			
	Şehir (3)	64	16,35	5,34			
	Büyükşehir (4)	84	17,23	5,50			
Planlı Yaklaşım	Köy (1)	44	9,65	3,95	,830	,478	
	İlçe (2)	58	8,74	3,42			
	Şehir (3)	64	8,98	3,57			
	Büyükşehir (4)	84	9,52	3,67			
TOPLAM	Köy (1)	44	82,40	21,71	1,168	,323	
	İlçe (2)	58	76,65	18,38			
	Şehir (3)	64	75,50	19,12			

Büyükşehir (4)	84	78,45	20,28
----------------	----	-------	-------

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 17’de görüldüğü üzere sadece aceleci yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Köyde büyüyen sosyal bilgiler öğretmen adayları, karşılaştıkları problemlerde daha aceleci davranmaktadır. Ölçek bütününde ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Aceleci yaklaşımla ilgili katılımcı CT karşılaşılan problemin çözümünde hızlı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

CT: “Problem çözümünde kısa zamanda çözmek için gerekli adımları atarım. Yapılması gerekenleri hızlıca yapmaya çalışıyorum.”

4.8. SBÖA’nın Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Durumu

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Tablo 18’de çalışmaya katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme envanterine verdikleri yanıtlara bakılarak sınıf düzeyi değişkenine göre problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına One Way ANOVA ile bakılmıştır.

Tablo 18.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre One Way ANOVA Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlılık
Aceleci Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	27,72	6,23	1,493	,217	
	2.Sınıf (2)	62	29,27	6,46			
	3.Sınıf (3)	52	29,40	5,27			
	4.Sınıf (4)	88	27,55	7,03			
Düşünen Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	11,75	4,98	1,291	,278	
	2.Sınıf (2)	62	11,19	4,04			
	3.Sınıf (3)	52	10,40	4,57			
	4.Sınıf (4)	88	10,39	4,15			
Kaçıngan Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	9,27	4,19	,359	,783	
	2.Sınıf (2)	62	9,25	4,26			
	3.Sınıf (3)	52	8,57	3,30			
	4.Sınıf (4)	88	8,96	3,99			
Değerlendirici Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	7,39	3,20	2,135	,096	
	2.Sınıf (2)	62	7,70	3,15			
	3.Sınıf (3)	52	6,51	3,26			

	4.Sınıf (4)	88	6,68	2,71		
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	18,22	6,70	,979	,403
	2.Sınıf (2)	62	17,25	5,29		
	3.Sınıf (3)	52	16,44	4,87		
	4.Sınıf (4)	88	16,78	5,72		
Planlı Yaklaşım	1.Sınıf (1)	48	10,52	4,15	2,599	,053*
	2.Sınıf (2)	62	9,06	3,30		
	3.Sınıf (3)	52	8,90	3,64		
	4.Sınıf (4)	88	8,82	3,46		
TOPLAM	1.Sınıf (1)	48	80,83	21,65	,964	,410
	2.Sınıf (2)	62	80,00	18,94		
	3.Sınıf (3)	52	76,23	18,72		
	4.Sınıf (4)	88	76,02	20,10		

*p<0,05

İnceleme sonucunda Tablo 18’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça karşılaştıkları problemlere karşı daha düşünen ve daha planlı yaklaşım sergiledikleri görülmekte ve problem çözme becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir.

Görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin çoğunluğu alınan eğitimin problem çözme becerileri ve diğer becerilerine olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan CT, DG ve SŞ üniversite hayatının problem çözme becerilerine katkılarını şu şekilde ifade etmektedirler:

CT: “Üniversite hayatımın problem çözme becerilerime artışı oldu. Tek başıma yaşadığım için birçok şey öğrenmeme sebep oldu.”

DG: “Üniversite eğitim süreci problem çözme becerilerime katkı sağladı. Daha tecrübeli oldum. Sosyal etkileşim daha fazla oldu. Aldığım eğitim yaşantıda farklılık kazandırıyor.”

SŞ: “Üniversite kesinlikle çok etkiledi. Problem yaşarken şu anda çözüm için daha fikir sahibi olduğumu düşünüyorum. Çözüm yollarını gayet iyi bir şekilde kullanabileceğimi düşünüyorum önceden çözemediğim problemleri artık çözebildiğimi düşünüyorum.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma süreci içerisinde toplanan veriler uygun istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucu ortaya çıkan bulgular önceki bölümde tablo haline getirilerek açıklanmıştır. Bu bölümde araştırma kapsamında bulunan sonuçlar ortaya konulmuş, tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda ise aceleci yaklaşımda ve kendine güvenli yaklaşımda orta düzeyde; düşünen yaklaşımda, kaçınan yaklaşımda, değerlendirici yaklaşımda ve planlı yaklaşımda yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Görüşmeye katılım sağlayan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile ilgili verdiği yanıtlar da bunu doğrular niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine cinsiyetin etkisi incelenmiştir ancak ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise sadece kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutunda erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre karşılaştıkları problemlere karşı daha planlı bir çözüm süreci izlerken, kadınlar daha kaçınan bir çözüm süreci izlemektedir. Görüşme sorularına verilen yanıtlarda da bazı kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları zorlandıkları durumlarda çözümü bırakmayı tercih ederken, bazı erkek öğretmen adayları problem çözme süreçlerinde planlı bir şekilde çözüme ulaştıklarını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine aile tipinin etkisi incelenmiştir ve her ne kadar çekirdek ailede büyüyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçek toplam puanı ve alt boyutlara göre problem çözme becerileri daha

yüksek olsa da anlamlı bir düzeyde değildir. Görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu karşılaştıkları problemlerde zorlandıkları zaman ailelerine danıştıklarını belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ailenin ekonomik durumunun etkisini belirlemek amacıyla ailenin aylık gelir düzeyi incelenmiştir ve sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda ailesinin aylık gelir düzeyi 0 – 4000 TL arasında olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ölçek bütününde ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Görüşmeye katılım sağlayan bazı sosyal bilgiler öğretmen adayları ekonomik sıkıntılar yaşamakta fakat bu sıkıntıların üstesinden gelmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ailenin eğitim düzeyinin etkisini belirlemek amacıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim düzeyi incelenmiştir ve sadece anne eğitim düzeyinde kaçınan yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesi okuryazar olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının annesi okuma yazma bilmeyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre karşılaştıkları problemlerde daha kaçınan bir tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılım sağlayan çoğu sosyal bilgiler öğretmen adayı zorlandıkları problemlerin çözümü için anneleri yerine babalarından destek almayı tercih etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine doğup büyüdüğü yerleşim yerinin etkisi incelenmiştir. Çocukluk ve gençlik yılları köylerde geçen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde daha aceleci davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanda ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Görüşmeye katılım sağlayan bazı öğretmen adayları problem çözümünde aceleci olmak gerektiğini belirtirken çoğunluğu sakin ve planlı hareket etmek gerektiğini belirtmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine alınan eğitimin süre olarak etkisini belirlemek amacıyla sınıf düzeyi incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça karşılaştıkları problemlere karşı daha planlı bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında üniversitelerde alınan eğitimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini genel olarak arttırarak geliştirdiğini söyleyebiliriz ancak anlamlı bir düzeyde artış

olduğunu söyleyemeyiz. Görüşmeye katılım sağlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğu aldıkları üniversite eğitiminin problem çözme becerilerine katkısı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adayları problemlere genellikle düşünerek, planlayarak ve değerlendirerek yaklaşmaktadır. Problemlerden kaçmak yerine çözüm odaklı olmayı tercih etmektedirler. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerek günlük yaşamlarında gerekse de mesleki ve akademik hayatlarında karşılaştıkları problemlere karşı büyük oranda başarılı olabilecek düzeyde olduklarını göstermektedir.

5.2. Tartışma

Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacının farklı alanlardaki öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmalarda farklı bulgular elde ettiği tespit edilmiştir. Zeytun (2010) ve Eyvaz (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının düşük düzeyde, Şara (2012) sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde, Evrekli, İncel ve Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde, Akpınar (2014) öğretmen adaylarının orta düzeyde, Ocak ve Eğmir (2014) öğretmen adaylarının yüksek düzeyde, Çetin (2011) ve Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2011) ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olduğunu tespit ederken; Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleriyle aralarında sosyal bilgilerin de olduğu farklı branşlardaki öğretmenlerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki farkı incelediği çalışmasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz yeterlikleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarına karşın fen bilgisi öğretmen adaylarının lehinde sonuç elde etmiştir. Görgen, Deniz ve Kiriş (2011), yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına karşın Türkçe öğretmen adaylarının lehinde sonuç elde etmiştir. Alanyazında yakın zamanda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik başka bir çalışmaya rastlanılmaması, bu çalışmadan elde edilen bulgulara sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde çıkması ve

zaman içerisinde değişen öğretim programları nedeniyle bu durumun değişmiş olabileceği düşünölmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Şara (2012), Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011), Düzakın (2004), Katkat (2001), Ocak ve Eğmir (2014) kadınların problem çözme becerilerinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Bu bulguların aksine Gürleyük (2008), problem çözme becerilerinde erkek sınıf öğretmenleri adaylarının lehinde bir sonuç elde etmiştir.

Kışkır (2011), Kasımoğlu (2013) ve Akpınar (2014), öğretmen adayları, Berkant ve Eren (2011), ilköğretim matematik bölümü öğrencileri, Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009), Çetin (2011) ve Güler (2006) ilköğretim öğretmenleri, Tunca (2004) meslek lisesi öğretmenleri, Bağçeci ve Kinay (2013) öğretmenler, Aksoy (2021) spor faköltelerinde eğitim gören öğrenciler, Taylan (1990) ve Basmacı (1998) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarda, problem çözme beceri düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleriyle aralarında sosyal bilgilerin de olduğu farklı branşlardaki öğretmenlerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki farkı incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ölçek bütününde bu durum, bu çalışmayı desteklemektedir ancak kaçınan ve planlı yaklaşım alt boyutlarında erkeklerin lehine çıkan sonuçlara göre de erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları karşılaştıkları problemlere karşı kadınlara göre daha planlı ve daha seyrek kaçınan tutumlar sergilemektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında ailenin aylık gelir düzeyinin genellikle problem çözme becerilerini etkilemediği görölmektedir. Güler (2008), Akpınar (2014), Kesgin (2006) ve Berkant ve Eren (2013) çalışmalarında bu sonucu elde etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bu çalışmayı desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgularda sosyal bilgiler öğretmen adayları yaşadıkları ekonomik sıkıntıların üstesinden gelebildiklerini belirtmişlerdir.

Anne eğitim düzeyinin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Berkant ve Eren (2013) ve Basmacı (1998) çalışmalarında anne eğitim düzeyinin problem çözme becerilerine

etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşırken, Akpınar (2014)'ın çalışmasında anne eğitim düzeyi değişkeninde sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda annesi okuryazar olmayanların lehinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ve bu durum bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Şara (2012) ise, anne eğitim düzeyi değişkeninde ölçek bütününde ve değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Annesi ilköğretim mezunu olanların, okuryazar olmayanlara göre problem çözme becerilerini daha fazla kullandığı bulgusuna ulaşmış ve bu çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir.

Baba eğitim düzeyinin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğiyle ilgili incelenen çalışmalarda genellikle anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Berkant ve Eren (2013) ilköğretim matematik bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında baba eğitim düzeyi değişkeninde yalnızca değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarında ortaokul ve altı düzeydekilere göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Basmacı (1998), Topal (2011), Şara (2012) ve Akpınar (2014)'ün çalışmalarında elde edilen bulgularda ölçek bütününde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, bu çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Doğup büyüdükleri yerleşim yeri değişkeninin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğiyle ilgili incelenen çalışmalarda genellikle anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Basmacı (1998), Şara (2012) ve Akpınar (2014)'ün çalışmasında yerleşim yeri değişkeninde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu çalışmada yalnızca aceleci yaklaşımda anlamlı bir farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlar ve ölçek bütününde anlamlı bir farklılık tespit edilemediğinden bu durum bu çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeninin problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğiyle ilgili incelenen çalışmalarda çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Düzakın (2014), Taylan (1990) ve Berkant ve Eren (2014) çalışmalarından elde ettikleri bulgularında sınıf düzeylerinin farklılaşmasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ocak ve Eğmir (2014), 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine bir sonuç tespit ederken, Kışkır (2011) ve Genç ve Kalafat (2007) ise 4.sınıf öğretmen adaylarının lehine bir sonuç tespit etmiştir. Katkat (2001), sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının problem çözme becerileri düzeylerinde de artış olduğunu tespit etmiştir. Altunçekiç, Yaman

ve Koray (2005)'ın çalışmasında da üst sınıflara geçildikçe problem çözme becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir ancak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- 1) Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde artarak devam etmiyor oluşu üniversitedeki eğitim sürecinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimiyle alakalı dikkatimizi çekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin artarak gelişmesi ve bu konuda daha nitelikli öğretmenler olarak yetişmesi için uygulanan öğretim programı üzerinde yeni çalışmalar önerilebilir.
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları topluma hizmet uygulamaları, drama, sosyal bilgiler öğretimi ve okul deneyimi gibi kişilerarası iletişim becerilerini güçlendirme potansiyeline sahip derslerinin uygulama sürecinde daha etkili ve verimli sonuçlar için öğretim elemanları tarafından tedbirler alınabilir. Bu derslerde öğretmen adayları, problem çözme envanteri ve alt boyutlarında yer alan becerilerin gelişimine katkıda bulunacak aktivitelere yönlendirilebilir.
- 3) Araştırmacılar, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre neden anlamlı bir şekilde artarak farklılaşmadığını inceleyebilir. Sebepleri nicel ve nitel paradigmaya uygun olarak incelenebilir.
- 4) Araştırmacılar, problem çözme becerisini farklı boyut ve alt boyutlarda tanımlayabilecekleri ölçme araçları geliştirebilir ve bu aracı uygulayarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri farklı açılardan açıklanabilir.
- 5) Bu araştırmada yer alan değişkenlere ek değişkenler ile araştırma tekrarlanabilir. Böylece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerileri farklı değişkenler açısından da ele alınarak incelenebilir.
- 6) Araştırmacılar çalışma grubunu/örneklemine genişleterek ya da problem çözme envanterini öğretmenlik yapmakta olan kişilere uygulayarak deneyimli olmanın problem çözme becerisi konusunda etkili olup olmadığı tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (G. Korkmaz, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, Ş. (2014). *Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 83-98.
- Aksoy, O. (2021). *Spor bilimleri fakültesinde eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akşit, C. (1999) *TSK'lerinde TKY uygulamaları*. Ankara: Genelkurmay basım evi.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Aldan Karademir, Ç. & Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin etkili sosyal bilgiler öğretmeni algısı: nitel bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3) , 186-207. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.532411>
- Altun, A. & Emir, S. (2008). Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin eriş, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 79-100.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(3), 27-33.

- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Arlı, D., Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi* 25, 1-23.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 7-43.
- Artar, M. (1993). *Okul öncesi çocukta serbest oyunun ıraksak düşünce becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, O. & Kılıç, Ö. (2015). Balık kılçığı yöntemi ile mobil vinç kazası olası nedenlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 30(1), 73-78. <https://doi.org/10.21605/cukurovaummfd.242808>
- Atkinson, R. L. & Atkinson, R. C. (2002). *Psikolojiye giriş*. (Y. Alagon, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, M. (2009). Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeci, B. & Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 335-347.

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Balaban, Ş. (2021). *Gençlik ve spor il müdürlüklerinde çalışan personelin problemleri internet kullanımı düzeylerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi Manisa örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baran, G. (2004). Yaratıcılık ve eğitim. *Çoluk Çocuk Dergisi*, Mart-2004, 29-30.
- Barr, R. D., Barth, S. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies, Washington.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Başaran, İ. E. (1994). Genel öğretim yöntemleri ders notları. Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Batıgün, A. D. & Şahin, N. H. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Berkant, H. G. & Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1021-1041.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (A. F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (2. Baskı). (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Cooper, J. O. (2010). *Aggression and rational problem solving skills of early adolescence* (PhD Thesis). Capella University, Dissertation Abstracts International.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, S. & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2), 119-131.
- Çavuş, Ş. (2020). *Tam öğrenme modeline dayalı hazırlanan bilinçli tüketici aritmetiği ders planlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinin balık kılçığı tekniğiyle irdelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetin, E. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 215-226.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1982) Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Eds.). *Advances in cognitive behavioral research and therapy* (pp. 201–244). New York: Academic Press.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-001>

- 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, Bolu.
- De Bono, E. (2021). *Altı şapkalı düşünme tekniği* (12. Baskı). (E. Tuzcular, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinde problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 789-802.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk. & D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 265-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Domb, E. (1999). *TRIZ: The science of systematic innovation*. Paper presented at the International Conference on the Management of Technology, August 1999. Portland.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, A. & Kolak, F. (2015). Toplam kalite yönetiminin muhasebe eğitimine uygulanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Erden, M. & Akman Y. (2018). *Eğitim psikolojisi: gelişim – öğrenme – öğretme* Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi: adapazarı örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ersoy, F. (2018). *İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerinin gömülü teori bağlamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, F. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdeğir-Fidan & E. Yalçınkaya (Ed.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss.97-129). Ankara: Pegem Akademi.

- Evrekli, E., İnel, D. & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167-178.
- Eyüboğlu, F. & Doymuş, K. (2023). İşbirlikli ÖTBB yönteminin fen bilimleri dersinde problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Educational Academic Research*, (49), 1-9. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.222246>
- Eyvaz, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Magusa.
- Gartenhouse, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*, Ankara: Ankara Üniversitesi Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 10-22.
- Görgeç, İ., Deniz, S. & Kiriş, A. (2011). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(1), 673-681.
- Grawitch, M. J., Munz, D. C., Elliott, E. K., & Mathis, A. (2003). Promoting creativity in temporary problem-solving groups: The effects of positive mood and autonomy in problem definition on idea-generating performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(3), 200-213. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.7.3.200>
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hackney, L. (2010). *Teacher use and student perceptions of instructional strategies that promote creative problem solving by students of advanced social studies classes at the middle school level* (PhD Thesis). Walden University, Washington.
- Heppner, P. P., & Heppner, M. J. (2013). Psychotherapy and problem-solving appraisal: science informing practice to help people solve unsolvable problems. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3), 484-498. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.852970>
- Heppner, P. & Krauskopf, C. J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447. <https://doi.org/10.1177/0011000087153001>
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Heppner, P. P. (1988). *Problem solving inventory (PSI): manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri: eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hicks, M. J. (1991). *Problem solving in business and management*. UK: Springer Science and Business Media, Chapman & Hall
- Higgins, J.M. (1994). *101 creative problem solving techniques: the handbook of new ideas for business*. Florida: New Management Pub. Co.

- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.
- Kahveci, N. (2018). Süreç iyileştirmede problem çözme teknikleri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(3), 192-200.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kantek, F. Öztürk, N. & Gezer, N. (2010). *Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi içinde (ss.186-190), Antalya.
- Karabulut, E. O. & Kuru, E. (2009). Beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 119-127.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online öğretimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karagöz, M., & Çakır, M. (2011). Problem solving in genetics: conceptual and procedural difficulties. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1668-1674.
- Karagöz, O. (2009). *İstanbul ili anadolu yakası ataşehir ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili öğretmen rollerine yönelik algıları nasıldır?* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kerimgil Çelik, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özel Sayı]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 282-294.
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Denizli ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, A., & Ayas, M. B. (2017). Fen bilimlerinde analogik ve seçici düşünme: seçici problem çözme modelinin fen bilimlerine uyarlanması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 126-140.
- Kıncal, R. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kneeland, S. (2000). *Problem çözme*. (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi,
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., & Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Küçükturan, G. (2003). Okulöncesi fen öğretiminde bir teknik: analogi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 9-15.
- Leithwood, K. A. & Stager, M. (1989). Expertise in principals problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126-161. <https://doi.org/10.1177/0013161X89025002003>

- Lumsdaine, M. & Lumsdaine, E. (1995). Thinking preferences of engineering students: Implications for curriculum restructuring. *Journal of Engineering Education*, 84(2),193-204. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1995.tb00166.x>
- Maghan, M. (2017). Problem solving style and coping strategies: effects of perceived stress. *Scientific Research Publishing*, 8, 2332-2351. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.814160>
- Maksum, A., Widiana, I. W., & Marini, A. (2021). Path analysis of self-regulation, social skills, critical thinking and problem-solving ability on social studies learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613-628. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14336a>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among us hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 307-317. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.016>
- Narlı, S. (2019). *Üniversitelerin sağlık, kültür ve spor birim yöneticilerinin liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Nezu, A. M., D'Zurilla, T. & Nezu, C. M. (2012). *Problem-solving therapy: a treatment manual*. New York: Springer Pub. Co.
- Ocak, G. & Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 27-45. <https://doi.org/10.14686/201312017>
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner, U. (1999), *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi, ilköğretim rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özcan, S. (2001). İstatistiksel proses kontrol tekniklerinden pareto analizi ve çimento sanayinde bir uygulama, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi Cumhuriyet Üniversitesi*, 2(2), 151-174.
- Özden, Y. (2023). *Öğrenme ve öğretme*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Pehlivan, Z. & Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000027
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (T. Geniş, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Robertson, J. L. (1997). *The effects of an adventure education problem-based approach program on students self-esteem and perceived problem solving ability*. (Master's Thesis). McGill University, Montreal.
- Sardoğan, M.E., Kaygusuz, C. & Karahan, T.F. (2006). Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 184-194.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1992). *A history of modern psychology* (5th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Sevinç, A. (2014). Problem çözme teknikleri. F.M. Harmancı, M. Gözübenli & A.E. Alaç (Ed.), *Güvenlik sektöründe insan ilişkileri* (ss. 111-129). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Londra: Sage.
- Simon, J. L., (1974). *Basic research methods in social sciences: the art of empirical investigation*. New York, N.Y. : Random House.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stevens, M. (1998). *Sorun çözümüleme* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, D. (2011). Pre-Schoolers, pre-school teachers and interpersonal problem-solving skills: a comparative study in turkey and belgium. *Education*, 39(3), 305-316. <https://doi.org/10.1080/03004270903514338>
- Şahin, N., Şahin, N. H., & 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. <https://doi.org/10.1007/BF01177661>
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şener, S. D. (2006). *TRIZ: yaratıcı problem çözme teorisi ve diğer problem çözme yöntemleriyle karşılaştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tetik, S. & Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 87-97.
- Topal, H. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tozduman Yaralı, K., & Özkan, H. K. (2016). Çocukların 60-72 aylık sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- Tunca, M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Türnüklü, E. & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2021). Çokkültürlü küresel dünyanın sosyal bilgiler eğitimindeki görünümü: kültürlerarası duyarlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2559-2581. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1015113>
- Uruç Öztürk, E. (2019). *Sağlık yönetimi alanında çalışan yöneticilerin ve idari personelin örgütsel sessizlik düzeylerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi: bir kamu hastanesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Ünal, Ç. Sever R. & Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde (5. sınıflar) problem çözme yönteminin uygulanabilirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Ünsal, Y. & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Watts, M. (1991). *The science of problem solving, a practical guide for science teachers*. London: Cassell Educ.Ltd.
- Welton, D.A. & Mallan J.T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Weiss, H. D. (1993). *Problem çözümünde yaratıcılık* (D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Yaghoobi S. & Motevalli M. (2020). Structural equations modeling of tendency to critical thinking, problem solving skills and self-esteem among students. *International Journal of Medical Investigation*, 9(2), 174-190.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yılar, M. B., & Tomal, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2004). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. & Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte problem çözme. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 155-159.

- Yıldız, E. (2004). *Yaratıcı problem çözme teorisi ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M., & Güven, Ş. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri [Özel Sayı]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 18-36.
- Yılmaz, M., Arıcı, F., & Dilber, R. (2017). Altı Şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(8), 128-139. <http://dx.doi.org/10.18301/rss.193>
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zihni, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zincir, M., Duman, S., Karaca, C. & Deniz, A. (2023). Okul yöneticilerinin problem çözme yöntemleri üzerine nitel bir çalışma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(73), 4045-4058. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.71077>



EKLER

EK-1

PÇE Kullanım İzni

ölçek izni



Gulsen T. <

26.09.2021 16:54



Tüm ekleri kaydet

PÇE Puanlama Formu (Son...
184,57 KBPÇE.pdf
230,5 KBPsychometric Properties of the...
2,34 MB

Merhaba Hasan,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil; size gönderdiğim kopyasını ve ölçek formunun son sayfasındaki kaynakları da kullanmanızdır. Kaynakları ekte dijital ortamda gönderiyorum. Ayrıca, Envanterin orijinalinin P. Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğu bilgisiyle gerekli referanslarının da çalışmanızda verilmesi gerekecektir. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Nesrin Hisli Sahin, PhD



EK-2

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

2. Aile Tipiniz: () Geniş Aile

() Çekirdek Aile

() Dağınık Aile

3. Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi: () 0-4000

() 4001-12999

() 13000 ve üzeri

4. Annenizin Eğitim Düzeyi:

5. Babanızın Eğitim Düzeyi:

6. Büyüdüğünüz Yerleşim Tipi: () Köy

() Kasaba

() Şehir

() Büyükşehir

7. Sınıfınız: ()1 ()2 ()3 ()4

EK-3

PÇE

PÇE

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

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- (1) Hep böyle davranırım
 (2) Çoğunlukla böyle davranırım
 (3) Sıklıkla böyle davranırım
 (4) Arada sırada böyle davranırım
 (5) Ender olarak böyle davranırım
 (6) Hiç böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

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

15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.*						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. Ω						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.*						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.*						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω						
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.*						
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.*						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin olamam*						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

EK-4

Etik Kurul Onayı

MAKÜBurdur
Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 01.12.2021 Çarşamba

Toplantı No:2021/12

Karar No: GO 2021/412

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Hasan ARKAN' ın Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY danışmanlığında yürüteceği **“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-5

Üniversite Araştırma İzin Onayları



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 22.04.2022 - 155305

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14267719-302.14.01-488779

Konu : Hasan ARKAN'ın Uygulama İzni hk.

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 18.03.2022 tarih ve 83427534-302.08.01.05.01-E.125247 sayılı yazımız.
b) Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'nın 12.04.2022 tarih ve E-32698431-044-477900 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hasan ARKAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri" konulu tez çalışması kapsamında Fakültenizde anket uygulama yapabilme talebi hakkında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan 12.04.2022 tarih ve E-32698431-044-477900 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı örneği (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 1B5F8E74-02F4-4EBD-98C0-21E11307B74E Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>



MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 06.04.2022 - 150513

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-10829923-399.99-12171
Konu : Bilimsel Ve Eğitim Amaçlı (Hasan
ARKAN)

05/04/2022

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18.03.2022 tarih ve 83427534-302.08.01.05.01-E.125247 sayılı yazımız.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hasan ARKAN'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Dede Korkut Eğitim Fakültesinde yapması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Engin KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 05.04.2022 - 150289



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-99699167-044-2200013987
Konu : Anket İzin İsteği (Hasan ARKAN)

04.04.2022

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 18.03.2022 tarihli ve E-83427534-302.08.01-125247 sayılı yazınız.
b) Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığının 01.04.2022 tarihli ve E-48203248-044-2200013866 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan ARKAN'ın anket çalışması kapsamında Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesinde anket uygulama talebinin uygun görüldüğünün bildirildiği İlgi (b)'de kayıtlı yazı Ek'te gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

EK-6

Görüşme Soruları

Yönerge: Değerli Öğretmenim,

Günlük hayatımızda hepimiz farklı farklı konularda problemlerle karşı karşıya kalıyoruz. Sizin de gelecekteki mesleki hayatınızda farklı farklı problemlerle karşılaşacağınız muhtemel. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemek amacıyla yürütülen bilimsel bir çalışmadır. Bizimle paylaşacağınız bilgiler bilimsel amaçlarla kullanılacak olup özel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmada veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanmak istiyoruz. Onaylıyor musunuz?

Evet (...) ¹

Hayır (...) ²

Sorular

- 1) "Problem" kavramı denildiğinde aklınıza neler geliyor?
- 2) Günlük hayatınızda en çok hangi konularda ve ne tür problemlerle karşı karşıya kalıyorsunuz?
- 3) Günlük hayatınızda ne sıklıkla problemlerle karşı karşıya kalıyorsunuz?
- 4) Günlük hayatınızda bir problemle karşılaştığınızda genellikle ilk tepkiniz ne oluyor?
- 5) Her hangi bir problemle karşı karşıya kaldığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- 6) Daha önce çözdüğünüzü düşündüğünüz bir problem tekrar karşınıza çıkarsa kendinizi nasıl hissedersiniz?
- 7) Problemlerinize baş etmede ne tür yöntemlere başvuruyorsunuz?
- 8) Problemlere karşı çözüm stratejileriniz nelerdir?
- 9) Bir probleme çözüm yolları ararken en çok neye dikkat edersiniz?
- 10) Üniversite eğitiminizin problem çözme becerinizi etkileyip etkilemediği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

¹ Cevap Evet ise görüşmeye kayıt cihazı ile devam edilir.

² Cevap Hayır ise görüşmeye not alarak devam edilir.

