

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Hazırlayan
Arzu ÇİLİNGİR

FEN LİSESİ İLE GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Yöneticisi
Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL

ERZURUM-2006

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FEN LİSESİ İLE GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİ
VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI

Arzu ÇİLİNGİR
DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL
2006- Sayfa: 89

Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL

.....

Bu araştırmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklerini Trabzon’da bulunan Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:

Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçıncı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir.

Lise öğrencilerinin kardeş sayıları açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Lise öğrencilerinin ailenin kaçıncı çocuğu olma durumu açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir.

Lise öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından sosyal becerilerinde fark olduğu gözlemlenmiştir.

Sosyal beceri ölçeği Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık boyutunda öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

ABSTRACT
POST GRADUATE THESIS
THE COMPARISON BETWEEN HIGH SCHOOL AND HIGH SCHOOL OF
SCIENCE STUDENTS' SOCIAL AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Arzu ÇİLİNGİR

ADVISER: Assistant Professor Fikri KÖKSAL

2006- Page: 89

JURY: Assistant Professor Fikri KÖKSAL

.....
.....

This research has aimed to make a comparison between High School and High School of Science students social and problem solving skills.

Research sample has included 400 students studying at Trabzon High School and High School at Trabzon High school of science between 2002 and 2003.

The findings of the research may be summarized as follows:

No significant differentiation has been observed between High School and High School of Science students' problem solving skills. No significant differentiation has been observed between High School and High School of Science students' social skills. They are not different in terms of emotional expressivity, emotional control, social expressivity, social control which are sub-dimensions of social skills scale. Any significant differentiation has been observed relating their sex, number of sibling, the state of being the 1st, 2nd, 3rd or on child of the family and families socio-economic states. But significant differentiation has been observed in their social skills in terms of their sex.

As to emotional control in social skills scale, boy students are better than girl students in arranging and controlling emotions and non-verbal messages.

No significant differentiation has been observed in students' social skills in terms of number of sibling.

It has been observed that there is no differentiation in their social skills in terms of the state of being the 1st, 2nd, 3rd or so on child of the family.

It has been observed that there is differentiation in students' social skills in terms families' socio-economic state.

It has been seen that there is no difference among students according to their families' socio-economic states in terms of emotional control and social sensitivity, which are sub-dimensions of social skills scale.

ÖNSÖZ

Kişilerarası olumlu ilişkiler kurulabilmesi ve bu kişilerden doyum sağlanabilmesi için bireylerin birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini açıkça iletebilmesi beklenir. Bireylerin tüm bunları sağlayabilmesi için bir takım becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilere kısaca “Sosyal Beceriler” denilmektedir. Sosyal Beceriler toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerilerindendir. İnsanlar bu becerileri sayesinde çevreleriyle sağlıklı etkileşime geçebilir. Değişen toplum düzenine ayak uydurabilir, karşılaştıkları problemlerle rahatça baş edebilirler.

Sosyal becerilere sahip olmak, yaşamın her döneminde önemli olduğu gibi, bireylerin ergenlik dönemini bu becerilere en çok ihtiyaç duydukları dönemdir.

Bu araştırma, genel lise ve fen lisesinde öğrenim gören bireylerin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların özellikle okul psikolojik danışmanlarına, eğitimci ve ailelere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmamda benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL’a, istatistiksel analizlerdeki yardımlarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN’a araştırmama verdiği destek için Sayın Yrd. Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ’a, Yrd. Doç. Dr. Zeki ILGAR’a tez konusu aşamasında değerli fikirlerini paylaşan Sayın Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY’a, Sosyal Beceri ölçeğini temin etmemde bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Galip YÜKSEL’e, yardımlarından dolayı Sayın Öğr. Gör. Mustafa ŞAHİN’e, araştırma yapacak düzeye gelmemde emekleri olan tüm hocalarıma; çalışmama desteğinden dolayı arkadaşım Zehra NESRİN’e ve tüm arkadaşlarıma, ölçeklerin uygulamasında yer alan öğrencilere ve adını burada belirtmediğim tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Arzu ÇİLİNGİR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar DİZİNİ	VIII

BÖLÜM I

1. GENEL BİLGİLER	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Denenceler	5
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Tanımlar	6
1.7. Araştırmanın Sınırları	7
1.8. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYINLAR	9
2.1. Sosyal Beceri ile İlgili Yayınlar	9
2.2. İlgili Kavramlar	10
2.2.1. Sosyal Yeterlilik	10
2.2.2. Atılganlık	11
2.2.3. Sosyal Anksiyete	12
2.3. Sosyal Beceri Boyutları	12
2.3.1. Duygusal Anlatımcılık	12
2.3.2. Duygusal Duyarlılık	13
2.3.3. Duygusal Kontrol	13

2.3.4. Sosyal Anlatımcılık.....	13
2.3.5. Sosyal Duyarlılık.....	13
2.3.6. Sosyal Kontrol.....	14
2.4. Sosyal Beceri Modelleri.....	14
2.4.1. Motor Sosyal Beceri Modeli	14
2.4.2. Üretici Sosyal Beceri Modeli	15
2.4.2.1. İnsan Davranışı Modeli (Harre ve Secord)	15
2.4.2.2. Sosyal Öğrenme Modeli	15
2.4.3. Üç Sistem Yaklaşımı.....	17
2.4.4. Kendini Ortaya Kayma Yaklaşımı	18
2.5. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	19
2.5.1. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	19
2.5.2. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar	22
2.6. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yayınlar	25
2.7. Sosyal Beceri Analizlerinde ve Eğitimde Problem Çözme	28
2.7.1. Başlangıç Sosyal Beceriler.....	28
2.7.2. İleri Sosyal Beceriler.....	28
2.7.3. Duygularla Başa Çıkma Becerileri	28
2.7.4. Saldırganlığa Alternatifler Becerisi	28
2.7.5. Stresle Başa Çıkma Becerileri.....	29
2.7.6. Planlama Becerileri	29
2.8. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar	30
2.8.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	30
2.8.2. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı.....	31
2.8.3. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine-Yeterlik Modeli	32
2.8.4. Karl Popper ve Problem Çözme.....	33
2.9. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	33
2.9.1. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	33
2.9.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	37

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	40
3.1. Evren.....	40
3.2. Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Problem Çözme Envanteri	41
3.3.1.1. Problem Çözme Envanterinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	41
3.3.1.2. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği	41
3.3.1.3. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği	42
3.3.2. Sosyal Beceri Envanteri	42
3.3.2.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması	43
3.3.2.1.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Çalışması	43
3.3.2.1.2. Orijinal Ölçeğin Geçerlik Çalışması.....	43
3.3.2.2. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlanma Çalışması.....	44
3.3.2.3. Türkçeye Uyarlanan Formun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	44
3.3.2.3.1. Güvenirlik Çalışması	44
3.3.2.3.2. Geçerlik Çalışması.....	45
3.3.2.4. (Sosyal Beceri Envanteri) Kendini Tanımlama Envanterinin Puanlanması	46
3.4. Verilerin Toplanması	46
3.5. İstatistiksel Analizler	46

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	47
4.1. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	47
4.2. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	47

VII

4.3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	49
4.4. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	49
4.5. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	50
4.6. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	51
4.7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	52
4.8. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum	55
4.9. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	57
4.10. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	59

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	64
----------------------------	----

BÖLÜM VI

6. YARGI VE ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA	72
EKLER	78
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Örneklem ile İlgili Bilgiler.....	39
Tablo 4.1.	Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	46
Tablo 4.2.	Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular	47
Tablo 4.3.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular	48
Tablo 4.4.	Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri	49
Tablo 4.5.	Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular	49
Tablo 4.6.	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri	50
Tablo 4.7.	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular	50
Tablo 4.8.	Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri.....	51
Tablo 4.9.	Ailenin Sosyo-ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular	51
Tablo 4.10.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular.....	52
Tablo 4.11.	Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri.....	54
Tablo 4.12.	Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular.....	55

Tablo 4.13.	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açıısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri	57
Tablo 4.14.	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açıısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular	58
Tablo 4.15.	Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açıısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri	59
Tablo 4.16.	Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açıısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular	60
Tablo 4.17.	Sosyo-Ekonomik Düzey ile İlgili LSD Post Hoc Testi Bulguları	62

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FEN LİSESİ İLE GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİLERİ VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI

Arzu ÇİLİNGİR
DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL
2006- Sayfa: 89

Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL

.....
.....

Bu araştırmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklerini Trabzon'da bulunan Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:

Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir.

Lise öğrencilerinin kardeş sayıları açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Lise öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir.

Lise öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından sosyal becerilerinde fark olduğu gözlemlenmiştir.

Sosyal beceri ölçeği Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık boyutunda öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı gözlemlenmiştir.

ABSTRACT
POST GRADUATE THESIS
THE COMPARISON BETWEEN HIGH SCHOOL AND HIGH SCHOOL OF
SCIENCE STUDENTS' SOCIAL AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Arzu ÇİLİNGİR

ADVISER: Assistant Professor Fikri KÖKSAL

2006- Page: 89

JURY: Assistant Professor Fikri KÖKSAL

.....
.....

This research has aimed to make a comparison between High School and High School of Science students social and problem solving skills.

Research sample has included 400 students studying at Trabzon High School and High School at Trabzon High school of science between 2002 and 2003.

The findings of the research may be summarized as follows:

No significant differentiation has been observed between High School and High School of Science students' problem solving skills. No significant differentiation has been observed between High School and High School of Science students' social skills. They are not different in terms of emotional expressivity, emotional control, social expressivity, social control which are sub-dimensions of social skills scale. Any significant differentiation has been observed relating their sex, number of sibling, the state of being the 1st, 2nd, 3rd or on child of the family and families socio-economic states. But significant differentiation has been observed in their social skills in terms of their sex.

As to emotional control in social skills scale, boy students are better than girl students in arranging and controlling emotions and non-verbal messages.

No significant differentiation has been observed in students' social skills in terms of number of sibling.

It has been observed that there is no differentiation in their social skills in terms of the state of being the 1st, 2nd, 3rd or so on child of the family.

It has been observed that there is differentiation in students' social skills in terms families' socio-economic state.

It has been seen that there is no difference among students according to their families' socio-economic states in terms of emotional control and social sensitivity, which are sub-dimensions of social skills scale.

BÖLÜM I

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş

Kişilerarası ilişkilerin niteliği, etkileşim süreci insan hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

İnsanın, sosyal bir varlık olması onun diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı duymasının başlıca nedenlerinden sayılabilir. Hızla gelişen ve değişen dünyada günümüz insanları ekonomik kaygılar, toplumsal değişimler, teknolojik ilerlemeler gibi çeşitli nedenlerle giderek diğer bireylerle daha az iletişim içine girmektedirler. Bunun sonucunda da iletişim sorunları daha da büyümektedir. Bireylerarası olumlu ve doyurucu iletişim kurabilinmesi için, bireylerin bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilere “Sosyal Beceriler” denilmektedir.

Sosyal Beceriler toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerilerindendir. İnsanlar bu becerileri sayesinde bir arada yaşarlar. Toplumsal düzen bir yana, birey olarak insanın da ruh sağlığı, onun da diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olduğu için sosyal beceriler bireyin ruh sağlığı açısından da önemlidir. Sosyal Beceriler, başkalarıyla başarılı etkileşimde bulunulmasına olanak sağlayan davranışlardır. Bu davranışları göstererek kişi, kişilerarası durumlarda çevrelerinden pekiştirme elde eder veya varolan pekiştirmelerin devamını sağlar. Sosyal Beceriler, davranış şeklinde ortaya çıkarlar; kişilerarası bir nitelik taşırlar; çevredeki kişiler tarafından beğenilen davranışlardır; iletişim ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir; tekrarlanabilir ve belirlenebilir. Kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı, 1999).

İnsanların kendilerini anlatma ve başkalarını anlama istekleri duygusal ve sosyal gereksinimleri karşılamak için değişik sosyal beceriler gerektirir. Bu beceriler onların davranış örüntüsünü oluşturur. Bazı bireyler bu becerilere sahip değildir. Bu durum onların kendi ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Utangaçlık, yalnızlık, atılgan olmayan davranış, duygularını ifade edememe yetersizlik bu güçlüklerden bazılarıdır. Bu durum, onların bazı istedik olmayan

davranışlarına yol açabilmektedir. Bazı bireyler utangaçtır, diğerleri yalnızlık içerisinde, bir başkaları ise yeterince atılgan değildirler. Bu yüzden de çoğu kez eksiklik kaygısı taşırlar.

Bireyin duygularını anlatması, bunu karşıdaki kişinin anlamasını sağlaması, onların duygularını anlayıp yorumlaması, çözümlemesi ve duygularını kontrol etmesi günlük yaşamda oldukça önemlidir. Anne çocuğa, eşler birbirine, öğretmen öğrenciye, politikacı seçmene, v.b. duygularını anlatma ve onların duygularını anlama ve duygularını kontrol etme becerisini kazanırsa günlük yaşamımızda karşımıza çıkan ve bireylerin kendilerini ifade edememelerinden kaynaklanan başarısızlık ve çatışmalar azalacaktır. Birey kaygılı, sıkıntılı ve yetersizlik duyguları içerisinde bunalmaksızın yaşamını devam ettirebilecektir.

Sosyal beceriye sahip bireyler ilişkilerinde güvenlidirler. Çünkü bu bireyler sosyal statülerindeki başarılarını dışsal nedenlerden çok içsel nedenlere yüklemişlerdir (Yüksel,1997).

Bireyin duygu ve düşüncelerinin açıkça söylememek, yaşlılarıyla, yaş ve mevkiiice kendinden büyüklere rahat konuşamamak, arkadaş edinmemek, gruplara girememek gibi iletişim problemleri yaşamasının sebebi sosyal beceri eksikliğidir. Sosyal beceri yeterliliği olan birey duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa rahatlıkla aktarabilmek ve haklarını savunabilmektedir (Dikmeer, 1997).

Lewinsohn 1975’de, Foster-De Lawyer ve Guevrenont 1985’de ergenlik döneminde var olan sosyal beceri eksikliğinin, yetişkinlikteki uyumsuz davranışı yordayacağını belirtmişlerdir (Akt, Çeçen, 1998).

Sosyal becerilere sahip olmak yaşamın her döneminde önemli yer tutmaktadır. Ergenlik dönemi bu becerilere daha çok gereksinim duyulan dönem olarak görülebilir. Çünkü, ergenlik dönemi insan gelişimindeki en hızlı büyüme evresinden birini oluşturur. Bu dönemdeki bedensel gelişim bir anlamda duygusal, sosyal ve zihinsel olgunluklarının temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle ergenlik; biyolojik değişim ile başlar, bedensel, zihinsel, ruhsal gelişim ile son bulur.

Ergenlik, genellikle sosyal etkinliklerin arttığı ve ergen bireyin sosyal çevresinin genişlediği bir dönem olarak kabul edilmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemi olan ergenlik bireyin çevresinde ve iç dünyasında birçok değişiklik olmaktadır. Ergenlikte sosyal beceri, ilişkiler ve etkileşimler giderek karmaşılaşmakta ve

yetişkinlerin karşılaştıkları durumlara benzer olmaya başlamaktadır. Bu dönemde karşılaşılan birçok problem, bireyin hayatı boyunca ilk kez karşısına çıkmaktadır. Yeni problemler, yeni başa çıkma ya da problem çözme becerilerini getirmektedir. Bu dönemde okuldan kaçma, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, sigara, alkol ve zararlı madde kullanımı, yemek yeme bozuklukları, erken yaşta gebelik gibi sorunlar başlayabilmektedir (Çulha ve Dereli, 1987; Uzamaz, 2000). Bu nedenle yaşanabilecek bu tür sorunları önlemek amacıyla bireylere temel sosyal becerilerin öğretilmesine ek olarak problem çözme becerilerin de öğretilmesi gerekmektedir.

Mayers (1978), problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bireyin problem çözme becerisini, yaşantıları, algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özelliklerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Akt: Özlek, 2003).

Ericson ergenliği önemli gelişim görevlerini başarma çağı olarak tanımlamıştır (Akt: Onur,1993). Gelişim ödevlerini tamamlamaya çalışan ergen, çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Çok yoğun yaşanan bu dönemde sosyal becerilerin kullanılmaması bireye önemli zorluklar yaşatmaktadır. Bu nedenle bireyin aile ve okul yaşamındaki başarısında sosyal beceriler önem taşımaktadır. Öğrencinin okulda öğretmenine rahatça soru sorabilmesi, kendisi için bu dönemde ailesinden daha önemli olan arkadaşları ile rahat ve olumlu ilişkiler kurabilmesi, çevresi tarafından kendisine gelebilecek bir takım baskı ve zorlamalara karşı koyabilmesi, iş yaşantısında yetenek ve bilgisini ortaya koyabilmesi, kısacası başarılı ve mutlu bir yaşam sürebilmesi için yeterli düzeyde sosyal beceriye sahip olması ile gerçekleşebilecektir. Sosyal becerisi düşük olan bireylere sosyal beceri eğitiminin verilmesi onların yaşam başarıları için önem taşımaktadır.

Bireylere sağlıklı ve etkili yardım götürebilmek için onların sosyal beceri ihtiyaçlarını çok iyi tespit etmek gerekir. Çünkü verilecek eğitimi, eğitim verilecek kişilerin gelişim düzeyleri biçimlendirecektir.

Bu nedenle okullarda uygun psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verebilmek için sosyal beceri ve problem çözme becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalara ihtiyaç duyulacaktır. Buradan hareketle Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması araştırmaya değer bir konu olarak seçilmiştir.

1.2. Problem

Bu araştırmanın amacı, Fen Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada yukarıdaki problem kapsamı içinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri arasında fark var mıdır?
2. Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin,
 - a. Sosyal beceri ölçeği toplam puanları açısından aralarında fark var mıdır?
 - b. Duyuşsal anlatımcılık boyutu açısından fark var mıdır?
 - c. Duyuşsal duyarlık boyutu açısından fark var mıdır?
 - d. Duyuşsal kontrol boyutu açısından fark var mıdır?
 - e. Sosyal anlatımcılık boyutu açısından fark var mıdır?
 - f. Sosyal duyarlık boyutu açısından fark var mıdır?
 - g. Sosyal kontrol boyutu açısından, aralarında fark var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde
 - a. Cinsiyet açısından fark var mıdır?
 - b. Kardeş sayısı açısından fark var mıdır?
 - c. Ailenin kaçıncı çocuğu olma durumu açısından fark var mıdır?
 - d. Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından fark var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin Sosyal Becerilerinde
 - a. Cinsiyet açısından fark var mıdır?
 - b. Kardeş sayısı açısından fark var mıdır?
 - c. Ailenin kaçıncı çocuğu olma durumu açısından fark var mıdır?
 - d. Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından fark var mıdır?

1.4. Denenceler

Bu araştırmada, yukarıda belirtilen problem ve alt problemlere dayalı olarak saptanan denenceler aşağıda ifade edilmiştir.

1. Fen lisesi öğrencileri ile genel lise ğrencilerinin Problem özme Becerileri arasında fark olacaktır.
2. Fen lisesi öğrencileri ile genel lise ğrencilerinin
 - a. Sosyal beceri ölçeği toplam puanları açısından aralarında fark olacaktır.
 - b. Duyuşsal anlatımcılık boyutu açısından aralarında fark olacaktır.
 - c. Duyuşsal duyarlık boyutu açısından aralarında fark olacaktır.
 - d. Duyuşsal kontrol boyutu açısından aralarında fark olacaktır.
 - e. Sosyal anlatımcılık boyutu açısından aralarında fark olacaktır.
 - f. Sosyal duyarlık boyutu açısından aralarında fark olacaktır.
 - g. Sosyal kontrol boyutu açısından, aralarında fark olacaktır.
3. Lise ğrencilerinin Problem özme Becerilerinde
 - a. Cinsiyet açısından fark olacaktır.
 - b. Kardeş sayısı açısından fark olacaktır.
 - c. Ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu açısından fark olacaktır.
 - d. Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından fark olacaktır.
4. Lise ğrencilerinin Sosyal Becerilerinde
 - a. Cinsiyet açısından fark olacaktır.
 - b. Kardeş sayısı açısından fark olacaktır.
 - c. Ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu açısından fark aralarında fark olacaktır.
 - d. Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından fark aralarında fark olacaktır.

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, verilerin toplanmasında kullanılan ölçekleri içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
2. Uygulamaya katılan bireylerin evreni temsil ettikleri kabul edilmektedir.

3. Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri geçerlik ve güvenirlik özelliklerine sahip olup, bireylerin Problem Çözme Becerilerini tespit etmeye elverişlidir.
4. Riggio (1986, 1989) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri bireylerin sosyal becerilerini tespit etmeye elverişlidir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır. Bu davranışlar sosyal bilgiyi alma, çözümleme, anlama ve uygun tepkide bulunmayı kapsar (Yüksel, 1997).

Duyuşsal Anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği, bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer. Bu yapı ayrıca bireyler arası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü de ölçebilmektedir. Bunun yanı sıra duyuşsal anlatımcılık alt ölçeği, duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerilerini de ölçmektedir. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve neşelidir bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilirler.

Duyuşsal Duyarlık: Duyuşsal duyarlık alt ölçeği, başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerilerini ölçmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Başka bireyler, duyuşsal olarak duyarlı bireyleri çabuk etkileyebilirler. Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler, başkalarının duyuşsal durumlarını empatik olarak ifade edebilirler.

Duyuşsal Kontrol: Duyuşsal kontrol alt ölçeği, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini ölçmektedir. Duyuşsal kontrol, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar.

Sosyal Anlatımcılık: Sosyal anlatımcılık alt ölçeği, sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ölçmektedir. Diğer bir deyişle sosyal yakınlaşmadaki becerileri ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alanlar, cana yakın sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti

başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Anılan alt ölçekteki yüksek puan sözel akıcılıkla da ilişkilidir. Özellikle sosyal kontrol alt ölçeği puanı düşük olan bireyler, sosyal anlatımcı bireylerdir. Bu bireyler söylemek istediklerini içeriğe bağlı olmaksızın kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilirler. Diğer bir deyişle spontan bir şekilde konuşmayı sürdürebilirler.

Sosyal Duyarlık: Bu alt ölçek, başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerilerini ölçmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin uygun sosyal davranışları yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılığı değerlendirmektedir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışlar sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler. Aynı zamanda bu alt ölçekteki yüksek puanlar, sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol alt ölçeklerindeki düşük puanları artırmakla birlikte, sosyal etkileşime katılmayı engelleyen bireysel bilinci de yansıtabilmektedir.

Sosyal Kontrol: Bu ölçek de, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal kontrol becerisi aynı zamanda, sosyal etkileşim sırasında yapılan iletişimin içeriği ve yönlendirilmesi konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2001).

Problem Çözme: Belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreçtir (Oğuzkan, 1989).

1.7. Araştırmanın Sınırları

1. Araştırma Trabzon ilinde bulunan Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar aynı ve benzer özelliği taşıyan ilköğretim öğrencilerine genellenebilir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Problem Çözme Becerileri, Problem Çözme Envanterinin ölçtüğü problem çözme puanları ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Sosyal Becerileri, Sosyal Beceri Ölçeğinin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

1.8. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumda yaşayan her birey için düşündüklerini anlatabilmek, anlattıklarının anlaşılabilmesi, karşısındakini anlamak önem taşımaktadır. Tüm bunlar, bireylerin etkili iletişim kurabilme yeteneğine bağlıdır. Bu nedenle bireyler açısından etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmak önem taşımaktadır. Etkili iletişim becerisine sahip olmak, bireyler için yaşam başarısını da beraberinde getirmektedir.

Özellikle lise düzeyindeki ergenler için bu dönemde çevreleri ile olumlu ilişkiler kurmak daha da önem kazanmaktadır. Kişilerarası iletişim kurmak, lise düzeyindeki gençlerin hayatında önemli yer tutmaktadır. Çünkü ergenlik dönemi, kararsızlıkların yaşandığı, kendini ifade etmekte zorlukların yaşandığı bir dönemdir. Bu nedenle birçok genç arkadaşları, ailesi ve diğer yetişkinlerle ilişki kurmakta güçlük yaşamakta ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır.

Bireylerin ve özellikle ergenlerin iletişim becerilerinin düşük olması, karşılaştıkları problemleri tanımlamada zorluk yaşamalarına, problemlerinin çözümünde yetersiz olmalarına, kararsızlıklar yaşamalarına neden olmaktadır.

Baymur (1965), Özdemir (1985) ve Özgüven (1988, 1992) tarafından Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin belirttiği sorunlar arasında genellikle sosyal beceri ile ilgili alanların ağır bastığı görülmüştür. Bunlar arasında topluluk içerisinde konuşamamak, karşı cinsle arkadaşlık etmekten çekinmek, ana-babayla sorunları konuşamamak, hedefe yönelik davranış yokluğu vs. sayılabilir.

Bu nedenle özellikle lise öğrencisi olan ergenler için sosyal becerilerinin düşük veya yüksek olması onların okul başarısı, meslek seçimi ve yaşam başarıları açısından önemli bir etkiye sahip olmaktadır.

Bu araştırma, genel lise ve fen lisesinde öğrenim gören bireylerin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının eğitimcilere, okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerine, anne-babalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYINLAR

2.1. Sosyal Beceri ile İlgili Yayınlar

Sosyal beceri ve yeterlik konusundaki araştırmalar 1920’li yıllarda Thorndike tarafından Sosyal Zeka’nın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmaları ile birlikte başlamıştır. Ancak bu çalışmalar sosyal zekanın ölçülmesindeki güçlükler ve genel zekadan sosyal zekayı ayırmanın güç oluşu nedeniyle engellenmiştir. Bunun nedeni sosyal zeka ile ilgili geleneksel tanımlardır. Bu tanımlarda zeka, sosyal durumu ve sosyal davranışı anlama ve okuma becerisi olarak görülür. Bu beceriler genel zekanın bileşkesi anahtar kavramı olan sözel akıl yürütmeyi de içeren ve öğrenilebilir bir özellik olarak ele alınır (Riggio, 1989), (Akt: Yüksel, 1997).

Sosyal Beceriler kavramı “Social Skills” karşılığıdır ve kelimenin İngilizce aslı çoğuldur. Bu kavramla ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Bacanlı, 1999).

Marlowe (1986), sosyal becerileri, kişilerarası durumlarda, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Kelly (1982), sosyal becerileri, kişilerarası ilişkilerde kullanılan, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan, öğrenilmiş davranışlar şeklinde tanımlamıştır.

Hargie ve arkadaşları ise (1944), sosyal beceriyi “hedefe yönelik, ilişkiler arası duruma özgü, öğrenebilir ve bireyin kontrolü altındaki davranışlar” olarak görmektedir. Onlara göre sosyal beceri davranışları ile ilgili altı temel öge şöyle sıralanabilir: 1) hedefe yöneliklilik, 2) ilişkiler arası özel hedeflere ulaştırıcı, 3) duruma uygun, 4) tanımlanabilir davranış ünitesi 5) öğrenebilir ve 6) bireyin bilişsel kontrolü altında olan davranışlar.

Gresham ve Elliot (1984), sosyal becerileri; (a) Toplumsal veya yaşlılarca kabul edilme, (b) Davranışların değerlendirilmesi, (c) Sosyal davranışlarda bulunarak önemli sosyal çıkışlarda bulunma olarak tanımlamaktadır.

Shepherd (1983), sosyal beceriyi, “Bireylerin sosyal etkileşimleri sırasındaki gözlenebilir davranışlar” olarak tanımlamıştır. “Sosyal beceri, bireylerin kendilerini

uygun olarak ifade edebilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilmeleri, sosyal rollerini sürdürebilmeleri ile ilgilidir.” Örneğin bir erkek öğrencinin, birlikte bir ödev yapmak için bir kız arkadaşını davet etmesi belli sosyal beceriler gerektirir, ancak aynı arkadaşını bir yemek randevusuna davet etmek daha farklı beceriler gerektirir.

Howing ve Gaudin’e (1990) göre, sosyal beceriler bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan gülümsemek etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli becerilerdir.

Görüldüğü gibi sosyal beceri kavramının tek ve uygun bir tanımı yoktur. Ancak, Cartledge ve Milburn (1995), sosyal beceri tanımlarında farklı kuramsal bakış açılarındaki belirli tutarlılıklar olduğunu saptamıştır. Bu ortak özellikler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Başkalarının olumlu tepki vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimini mümkün kılacak sosyal anlamda kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
2. Çevrede etki bırakan hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler
4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler gibi ortak öğelere sahip olduğunu belirtmektedir.

Michelson ve arkadaşları (1981) ise sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar: 1) öğrenme ile kazanılır, 2) sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşur, 3) tepki ve davranışları başlatmada etkilidir, 4) diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştiricileri artırır, 5) karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlar ve 6) diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir şeklinde sıralamaktadır.

2.2. İlgili Kavramlar

2.2.1. Sosyal Yeterlilik

Sosyal beceri ile ilgili kavramlardan ilki sosyal yeterliliktir. Cavell (1990), sosyal yeterlik kavramını sosyal fonksiyonlar, bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlarken sosyal yeterlilik kavramını çoğunlukla sosyal beceriler anlamında

kullanabileceğini savunmaktadır. Sonuçta sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak, alınan sosyal yeterlilik kavramının çok çeşitli operasyonel tanıma rastlamak mümkündür.

Mc Fall (1982), ise sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının bir birinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Yeterlilik, bir kişinin belli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilirken yeterlilik, genel bir değerlendirme terimi olarak kullanılır. Sosyal beceriler ise, bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler doğuştan olabilir, ya da eğitimle kazanılabilir. Mc Fall (1982), sosyal becerilerin doğrudan gözlenemeyeceğini, aksine kişinin gözlenebilen davranışının, sadece kişinin sosyal yeteneğinin bir bölümü olduğunu belirtmektedir. Sosyal beceriler, yalnızca daha genel bir kavram olan sosyal yetenek tarafından sağlanan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir.

Hopps (1985), Kelly'nin görünüşü destekler nitelikte, sosyal yeterliliğin bireyin belli bir durumdaki performansının genel bir niteliği hakkındaki bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terim olduğunu iddia etmektedir (Akt: Dikmeer,1997).

Bacanlı'ya (1999) göre, bireyler sosyal becerilerini davranışa aktarırlar; bu aktarma sosyal becerilerini oluşturur. Bu süreç sosyal yeterlik açısından değerlendirilir. Bu sonuç yazılacak analizlerde kullanışlı görünmektedir. Çünkü bireylerin sosyal becerileri davranışsal ölçümlerle belirlenebilir ve dolayısıyla eğitim ve öğretim etkinliklerinin bu düzeyde gerçekleştirilmesi de kolay olacaktır. Kişilerin özellikleri dikkate alındığında sosyal beceri analizi yapılabilir. Yani kişilik ölçümleri kullanılarak kişinin sosyal becerisi belirlenebilir. Ancak kişilik özellikleri genellikle öznenin sübjektif algısına dayanmaktadır. Bu özelliklerin nesnel olması, bir başka deyişle duruma özgü ve belirlenen ölçütlere, standartlara göre değerlendirilmesi; o kişinin sosyal yeterliliğini ortaya koyar.

2.2.2. Atılganlık

Albenti ve Emmons'a (1995) göre atılganlık, kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme, kariyer, ilişkiler, hayat tarzı, zaman programlama ile ilgili karar verebilme, sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama, kendi düşüncesine güvenme,

hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamına gelmektedir.

Dikmeer'e göre (1997), atılganlık ve sosyal beceri eğitimi kavramların çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta ancak sosyal beceri eğitiminin kapsamı daha geniştir. Sosyal beceri eğitimi, iletişim, etkili konuşma ve diğer yaşam becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra başkalarının haklarını da gözeterek rahatlıkla duygu ve düşünceler aktarabilme becerisi olan atılganlığı da kapsamaktadır.

2.2.3. Sosyal Anksiyete

Sosyal beceri kavramıyla ilişkilendirilebilecek diğer bir kavram sosyal anksiyete kavramıdır. Sosyal anksiyete kişilerin sosyal durumlara girmekten duydukları kaygıyı ve bunun sonucunda meydana gelen aksaklıkları ifade eder. Psikiyatrik diğer bir kavram da sosyal fobidir. Sosyal fobi, DSM-III'te anksiyete bozuklukları arasında ayrı bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Bu sendrom başkalarının huzurunda yeme, içme, konuşma, hareket etme, çeşitli davranışlarda bulunamama olarak tanımlanmıştır (Öztürk,1997).

2.3. Sosyal Beceri Boyutları

Riggio (1986), sosyal beceri kavramını çok boyutlu bir kavram olarak ele almaktadır ve sosyal becerinin altı alt boyutunu ileri sürmektedir. Bunlar; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol boyutlarıdır. Bu altı boyut aşağıda özetlenmiştir (Akt: Yüksel, 1997).

2.3.1. Duygusal Anlatımcılık

Duygusal durum ve tutumları sözel olmayan bir şekilde ifade edebilme becerisidir. Diğer bir deyişle, sözel olmayan mesajı göndermedeki genel beceriyi kastetmektedir. Bununla birlikte, bu boyut, hem bireyin hissettiği duygusal durumları spontan ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneğini hem de kişiler arası yönelime ilişkin durum ve tutumları sözel olmayan bir şekilde ifade etme yeteneğini yansıtmaktadır. Duygusal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler canlı, hareketli ve duygusal boşalım gerçekleştirilmiş bir görünüm sergilerler. Kendi duygusal durumlarını iletebilme

yetenekleri olduğundan başkalarını da duygusal olarak etkileyerek cesaretlendirebilirler. Ancak, bu beceri boyutu iyi olan bireylerin duygusal kontrolleri yetersiz olabilir.

2.3.2. Duygusal Duyarlılık

Sözel olmayan mesajları ve özellikle duygu durumlarını alma ve çözümlemedeki genel beceri anlamına gelmektedir. Duygusal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler, başkalarının sözel olmayan duygusal ipuçlarını gözlemlemede duyarlı ve dikkatlidirler. Duygusal mesajı hızlı ve etkili bir şekilde çözümleyebildiklerinden başkalarının duygusal durumlarından daha çok etkilenebilirler ve onların duygu durumlarını duygudaş bir şekilde yaşarlar.

2.3.3. Duygusal Kontrol

Duygusal ve sözel olmayan göstergeleri düzenleme ve kontrol etme becerisidir. Duygusal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, iyi bir duygusal oyuncu gibidirler. Hissettikleri duygusal durumları maskelemek için birbiri ile zıt duygusal durumları kullanabilirler. Örneğin; üzüntülerini gizlemek için yapmacık, neşeli bir yüz ifadesine bürünebilirler ya da şaka yapıldığında hiçbir şeyleri yokmuş gibi uygun bir şekilde gülebilirler.

2.3.4. Sosyal Anlatımcılık

Sosyal etkileşimde başkaları ile ilgilenme, sözel ifade ve konuşma becerisi anlamına gelmektedir. Sosyal anlatımcılık becerisi iyi olan bireyler, başkaları ile konuşmayı başlatma ve yönlendirme yeteneğine sahip olduklarından duygularını dışa vuran ve dost canlısı bir görünüm sergilerler. Genellikle spontan bir şekilde konuşabilmektedirler.

2.3.5. Sosyal Duyarlılık

Sözel mesajı anlama, çözümleme, yorumlama yeteneği ve uygun sosyal davranışı düzenleyen normlara ilişkin genel bilgi anlamına gelmektedir. Sosyal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler başkalarına karşı ilgili ve dikkatlidirler, iyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Sosyal norm ve kurallara ilişkin bilgileri olduğundan kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uygunluğu ile aşırı bir şekilde

ilgilenebilirler. Sosyal duyarlılık düzeyi aşırı derecede yüksek olan bireyler, uygun sosyal davranış ile aşırı derecede ilgilenebilirler. Bu durum sosyal kaygıya neden olabilir ve bireyin sosyal etkileşime katılımını engelleyebilir.

2.3.6. Sosyal Kontrol

Sosyal rol oynama ve kendini ayarlama becerisidir. Sosyal kontrol beceri düzeyi yüksek olan bireyler sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler. Çeşitli sosyal rolleri oynama becerisine sahiptirler ve sosyal duruma uygun davranma eğilimindedirler (Özlek, 2003).

2.4. Sosyal Beceri Modelleri

Sosyal Beceriler anlamında sosyal becerinin ne olduğu, nelerden (hangi ve nasıl davranışlardan veya becerilerden) oluştuğu ve özelliklerinin ne (ler) olduğu hususunda ortaya konulmuş bir takım modeller bulunmaktadır. Şüphesiz öne sürülmüş tüm modeller bunlar değildir. Fakat bu modeller kapsam açısından sınırlı kalmaktadır. Burada ele alınan modeller, genelde başka belli başlı açıklamaların eleştirilerini de getirmektedirler. Bunlar: 1) Motor Sosyal Beceri, 2) Üretici Sosyal Beceri, 3) İç Sistem Yaklaşımı, 4) Kendini Ortaya Koyma Yaklaşımı (Bacanlı, 1999). Bu modeller aşağıda özetlenmiştir.

2.4.1. Motor Sosyal Beceri Modeli

Argle, öncelikle sosyal becerinin bir motor beceri olduğunu öne sürmektedir. Bu iddiasını da sosyal beceri ile motor beceri arasındaki benzerlikleri belirterek desteklemektedir.

- Her ikisinin de becerikli performansın amaçları açısından belli amaçları hatta alt amaçları vardır.
- Her ikisi de ipuçlarının seçici algılanmasına dayanır, görme, işitme, kinestezi ve dokunma algıları kullanılır ve amaca ipuçları değerlendirir.
- Merkezi çeviri süreçleri; alıcı sistemleri tarafından toplanan bilgiler, beynin merkezi bölgelerine aktarılır ve uygun bir eylem planına dönüştürülür. Bu planlar sosyal öğrenme süreçleriyle öğrenilmiştir.

- Motor tepkiler; Beynin merkezi bölgelerinde geliştirilen eylem planlarının davranışa dönüştürülmesi için, kaslara komutlar gönderir. Buna da amaçlar ve alt amaçlar hiyerarşisinden söz edilebilir.
- Geri bildirim ve doğrulayıcı eylem; yapılan davranışlar geribildirim ve doğrulama ile pekiştirilir; burada operant şartlanma kuralları geçerli görünmektedir.
- Tepkilerinin zamanlanması; tepkiler belli zamanlarda uygun tepkiler olarak görülürler, başka bir zamanda uygunsuz olabilirler.

Argyle Sosyal beceri ve motor beceri arasındaki benzerliklere rağmen bir takım farklı özellikleri olduğunu söylemektedir. Bunlar:

- Diğerleriyle rapport kurma ihtiyacı ve
- Kişiyi “oyunda tutma” ihtiyacıdır.

2.4.2. Üretici Sosyal Beceri Modeli

Trower, sosyal becerinin üretici (generative) bir modelini öne sürerken, Harre ve Second'un insan davranışı modelini ve Mischel'in sosyal öğrenme modeline dayanmaktadır.

2.4.2.1. İnsan Davranışı Modeli (Harre ve Secord)

Bu modelde insan davranışındaki düzenlilik iki insan anlayışına dayanmaktadır: a) güçlerin itme ve çekmelerine cevap veren iki nesne olarak insan ve b) kendi davranışını yönlendiren bir “agent” olarak davranan insan/kişi. Bu anlayışlar, insanın davranışına amaç ve hedefleri getirir. Ayrıca kişi davranışını yönlendirirken, yalnızca davranışını gözlemez, davranışını gözlenmesini de gözler. Bu da bilinçli farkındalık kavramını getirir. Farkındalık da planların maksatlı bir şekilde yapılması ve kuralların bilincinde olmak demektir. Bir başka ifadeyle, bu model bilişsel bir modeldir ve bilişsel süreçlere ağırlık vermektedir.

2.4.2.2. Sosyal Öğrenme Modeli

Trower, üretici sosyal beceri modelini oluştururken Mischel'in sosyal öğrenme modelini ele almaktadır. Mischel, trait kuramlarını eleştirirken, önemli olan kişinin belli

durumlarda yapılandırdıklarının olduğu iddia etmiştir. Bu düşünceden yola çıkarak 5 öneri getirmektedir.

- Kişi doğrudan ve gözlemsel öğrenme yoluyla durum ve muhtemel davranışlar hakkında bilgi edinir. Bu süreç sonunda “bilişsel ve davranışsal yapılandırma yeterlikleri” geliştirir.
- İnsanlar aynı olayları değişik şekillerde kodlayabilir (encode) ve kendi varolan şemalarına göre bilgiyi süzerler. Mischel bu işlemler için “kodlama stratejileri ve kişisel yapılar” terimini kullanmaktadır.
- Üçüncü değişken “öznenin çeşitli davranışsal ihtimallerin sonuçları hakkındaki beklentileri” dir. İki türlü beklenti vardır: davranış-sonuç ilişkisiyle ilgili beklentiler ve uyarıcı-sonuç ilişkisiyle ilgili beklentiler. Yani, bireyin beklentilerinin önemi vurgulanmaktadır.
- Bireyin uyarıcı tercihleri ve muhalefetlerinin de dikkate alınması gerekir.
- Son değişken “kendini düzenleyici sistemler ve planlar” dır. Kişiler kendileri için performans hedefleri koyarlar ve bu hedeflere ne kadar yaklaştıkları hususunda kendilerini eleştirirler.

Trower, bu iki modeli sentezleyerek üretici sosyal beceri modeli ortaya koymaktadır.

Bu değişkenler Carver tarafından ortaya atılan geribildirim çevrimi düşüncesine dayanan bilgi işlem sibernetik modelde yer almaktadır. Bu model test-işlem -ikinci test- çıkış evrelerinden oluşmaktadır. Test evresi, girdinin bir standarda uygun hale getirilmesini; işlem evresi, varolan durumu değiştirme çabasını; son evre olan çıkış ise standarda uygunluğun sağlanıp sağlanmadığını ifade etmektedir. Kolayca anlaşılabilceği gibi, geribildirim döngüsü test ile ikinci test evreleri arasındadır. İkinci test evresinde standarda uygunluğun sağlanmaması yeniden işlem evresine dönmeyi gerektirmektedir. Trower’in geliştirdiği modelde de önce iç ve dış olayların gözlenmesi ve standartla karşılaştırılması, yani test evresi; eğer standartla performans arasında uygunsuzluk varsa, uygunsuzluk azaltma yönünde davranış gösterilmesi, yani işlem evresi vardır. Bu iki evre sosyal becerinin özünü oluşturmaktadır.

2.4.3. Üç Sistem Yaklaşımı

Mc Fall'in geliştirdiği modelde sosyal beceriyi “kişinin belli sosyal görevleri yeterli bir şekilde yerine getirebilmesini sağlayan özel yetenekler” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda “yeterli bir şekilde” ifadesi sosyal yeterliği vurgulanmaktadır; yani standartlar ve genellenebilirlik önemli görülmektedir.

McFall, geliştirilen sosyal beceri modellerinin iki grupta toplanabileceğini belirtmekte ve bunları trait modeller (sosyal beceriyi bir trait olarak gören modeller) ve moleküler modeller (tekil sosyal davranışlar üzerinde duran modeller) olarak adlandırılmaktadır. Trait modeller sosyal beceriyi belirlemek için kağıt-kalem testleri (kendini rapor etme teknikleri), davranışsal rol oynama testleri, yan doğal performansın gözlenmesi ve önemli başkaları (kişiye yakın olan başka kişiler) tarafından derecelendirme yollarını kullanmaktadırlar. Bu ölçme şekillerinin bir takım dezavantajları bulunmaktadır. Moleküler modeller ise sosyal becerileri genellenebilir ölçümlere dönüştüremezler, çünkü özel durum ve beceriler üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca özel davranışsal birim, durumsal bağlam, davranışsal hedefler, davranışsal sonuçlar ve davranışta bulunan kişi faktörlerini dikkate olmak zorundadırlar.

McFall, bu iki sosyal beceri modelini ölçme açısından eleştirmektedir. McFall, kendi yaklaşımını da daha çok “ölçülebilirlik” ve “analiz” ölçütlerine dayandırmaktadır, yani analizde kullanışlı ve ölçülebilir bir yaklaşım geliştirmektedir. Modele adını veren üç sistem fizyolojik, bilişsel ve açık motor davranış sistemleridir. Performans bu üç sistem açısından incelenebilmektedir.

Bu modelde ilk üç basamak kod çözme becerilerini içerir. Birinci basamak, dışardan gelen uyarıcı bilgilerinin alınmasıdır, temelde fizyolojiktir. Uyarıcı bilgileri alınca, algılanır ve kısa süreli hafızaya yerleştirilecek şekle getiren bir süreçten geçirmeleri gerekir; bu algılama basamağıdır. Daha sonra, kısa süreli hafızaya alınan bilgiler kişide bulunan anlam yapılarıyla bağlantılı olarak yorumlanırlar. Almada meydana gelebilecek hata ve yanlışlıklar özürden (handicap); algılamadakiler yanlış algılamalardan; yorumlamadaki hatalar yanlış anlamaktan ileri gelebilir. Bu aşamalarda bilgiler doğru bir şekilde kod çözümü yapılamazsa, daha sonraki aşamalarda yeterli performansın gerçekleştirilebilmesi zor olacaktır.

Sonraki beş basamak karar becerilerini kapsar. Önce, halihazır durumun gereklerini karşılayabilecek muhtemel tepkiler aranır. Sonra muhtemel tepkilerle

durumun gerekleri karşılaştırılır. Daha sonra duruma en uygun tepki seçilir. Bir sonraki aşamada, kişinin repertuarında, bu en uygun tepkinin olup olmadığına bakılır (kişi en uygun tepkiyi seçebilir, ama bu tepki kişinin davranış repertuarında bulunamayabilir). En sonra, seçilen tepkinin yerine getirilmesinin yararlı olup olmadığı değerlendirilir. Bu süreç, uygun, ulaşılabilir ve kabul edilebilir bir tepki bulununcaya kadar yeniden ve yeniden sürdürülür.

Modelin son kısmında kodlama becerileri bulunur ve iki ögeden oluşur; önce, kişi seçmiş olduğu tepkiyi davranışa/eyleme dönüştürür (yürütme); sonra, kişi sürekli olarak davranışının/eyleminin duruma uygunluğunu ve sonucunu gözlemler (monitör) ve elde ettiği geribildirim davranışında gerekli yeni düzenlemeler ve ayarlamalar yapmak için kullanılır. Bu süreç yine geribildirim döngüsü oluşturabilir ve eylem duruma uygun görülmediğinde ve istenen sonuçlar doğurmadığı anlaşıldığı zaman, sürece yeniden başlanır.

2.4.4. Kendini Ortaya Kayma Yaklaşımı

Sosyal anksiyete için geliştirilmiş olmasına rağmen, sosyal beceriler için de kullanılan ve kullanışlı olan bir diğer model, Leary ve arkadaşlarının modelidir. Schlenker ve Leary sosyal anksiyeteyi; gerçek veya hayali sosyal ortamlarda kişiler arası değerlendirmenin ön görülmesi (prospect) veya var olmasından doğan anksiyete olarak tanımlamışlardır. Bu tanım analiz edilirse, sosyal anksiyetenin öznel bir yaşantı olduğunu, sosyal ortamın gerçek veya hayali olabileceği; değerlendirmenin gerçekten bulunabileceği veya bireyin değerlendirilebileceğini düşünebileceği anlaşılmaktadır.

Leary'nin önerdiği bu yaklaşıma göre insanlar a) başkalarında belli izlenimleri oluşturmaya güdülendikleri ve b) bunu başarabileceklerinden endişelendikleri ve dolayısıyla başkalarından beklediklerinden düşük tepki alacaklarını düşündükleri zaman sosyal anksiyeteye kapılırlar. Bu modele göre, sosyal anksiyete kişileri istedikleri izlenimleri uyandırmaya güdüleyen ve bunu başarabilecekleri hususunda şüpheye düşüren bir takım durumsal ve eğilimsel faktörlerin bir sonucudur. Güdülenmeyi etkileyen faktörler genel ben bilinci, onay ihtiyacı, olumsuz değerlendirilme korkusunu (bu faktörler eğilimseldir); kişiyi şüpheye düşüren faktörler ise yabancılar ve yeni durumlar, dinleyiciler (bu faktörler durumsaldır), düşük benlik saygısı, algılanan sosyal beceri eksikliği (geçmiş) sosyal başarısızlıkları (bu faktörler eğilimseldir), vb. içerir.

Leary, bu yaklaşımın üç üstünlüğü olduğunu öne sürmektedir.

- Bu yaklaşım diğer yaklaşımları da içermektedir. Bu yaklaşıma göre, diğer yaklaşımlar ya eğilimsel ya da durumsal faktörleri ele almaktadır.
- Bu yaklaşım hem durumsal, hem de eğilimsel faktörleri açıklamaktadır.
- Çeşitli sosyal anksiyete örnekleri için gerekli ve yeterli şartları öngörmektedir.

2.5. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.5.1. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Aydın (1985), sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini araştırmıştır. Araştırmadan çeşitli ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında okuyan 233 kız ve 239 erkek öğrenciden oluşan toplam 472 deneye öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ve sosyometrik test uygulanmıştır. 472 denek arasında çaresizlik puanı yüksek (çaresiz), sosyometrik puanı düşük (başarısız) 30 (15 kız, 15 erkek) denek puan sırasına göre seçilmiştir. Seçilen bu 30 denek, beceri eğitimi, başarı eğitimi ve kontrol grubu olmak üzere 10 kişiden oluşan üç gruba ayrılmıştır. On oturumluk eğitim sonunda son test uygulanmış ve sonuçlar. sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarıyı arttırmada, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Bacanlı (1990), tarafından yapılan betimsel bir çalışmada Kendini Ayarlama bazı değişkenlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Çeşitli yükseköğretim programlarında okuyan öğrenciler arasında ve erkeklerle kızlar arasında kendini ayarlama açısından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kendini ayarlama ile sosyo-ekonomik düzey arasında olumlu yönde ve .01 düzeyinde önemli bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde kendini ayarlama ile yerleşim birimi arasında düşük ama yine olumlu yönde ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir.

Coşkuner (1994), tarafından yapılan bir çalışma iletişim becerisini geliştirme eğitiminin iş görenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi konusundadır. Deney ve Kontrol gruplarının bulunduğu çalışmada iletişim beceri eğitimi üç bağımlı değişkenin yalnızca birinin üzerinde etkili olmuştur. Diğer bir deyimle iletişim becerisini geliştirme eğitimi alan deneklerin

yalnızlık düzeylerinde istatistiksel olarak oldukça yüksek düzeyde bir azalma olmuş: anılan azalma kontrol grubunda görülmemiştir. Bu eğitim, deneklerin iletişim çatışmasına girme eğilimlerine ve iş doyumlarına etki edememiştir.

Korkut (1996), tarafından yapılan bir araştırmada, 10 hafta süren iletişim Becerileri Eğitimi Programının lise öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerileri konusundaki kendilerini değerlendirmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 16 deney, 16 kontrol grubunda olmak üzere 32 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İletişim Becerileri Eğitim Programı öğrencilerin iletişim becerilerinin değerlendirme de olumlu etkiye sahiptir.

Yüksel (1997), 66 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Riggio tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri “Social Skills Inventory” kullanılmıştır. Öğrencilerin 33 kişi deney grubuna, 33 kişi kontrol grubuna seçilmiş ve deney grubuna 9 haftalık, bir sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim sonunda öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Yüksel (1998), Gazi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi sertifika programına devam eden üç yüz öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada sosyal beceri düzeyi belirlemek amacı ile Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe ye uyarlanan “Sosyal beceri envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “t” testi ve “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır. Analiz sonucunda sosyo-ekonomik düzey ile sosyal beceri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Dikmeer (1997)’de sosyal içedönük ergenlere verilen gurupla sosyal beceri eğitiminin içedönüklük düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla SSK Ankara Eğitim hastanesi psikiyatri kliniği Gençlik Ünitesi’ne çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama gibi yakınmalarla başvuran 14 ergenden başvuru sırasına göre ilk 7 kişi deney gurubuna, ikinci 7 kişi ise kontrol grubuna seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitimi programının 12 hafta süreyle uygulaması sonunda

deney grubundaki ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır.

Çakıl (1998), 13'ü deney, 12'si kontrol gurubu olmak üzere, 25 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, deney gurubuna 10 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Çalışma sonucunda deney gurubu lehine olumlu yönde değişim saptamıştır. Sosyal beceri eğitimi üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyine olumlu yönde etkide bulunmuştur.

Bilbay ve Köseoğlu (1999), arkadaşça düşük kabul gören 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin akran ilişkilerini güçlendirmek için sosyal beceri eğitiminin etkililiğini sınamışlardır. Sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla, sosyometrik derecelendirme, sınıf oyununun Türkçe formu, Sosyal Beceriler Bilgisi Ölçeği ve açık uçlu öğretmen değerlendirmeleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki devlet okulundan seçilmiştir. Öğrencilerden 62'si 6. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Sosyometrik derecelemede düşük kabul gören 39 öğrenci ise 4. sınıflardan seçilmiştir. Deney gruplarına 10 oturumluk bir sosyal beceri eğitimi programı uygulanmış, ilgili kontrol grubuna ise sosyal becerilerle doğrudan ilişkisi olmayan yaratıcılığın geliştirilmesi için bir program uygulanmıştır.

Uzamaz (2000), yaptığı araştırmada 10 haftalık süre sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 16 deney, 10 kontrol gurubu olmak üzere 32 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. 10 haftalık sosyal beceri eğitimin lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler düzeyine olumlu yönde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Güçray (1998), 800 lise öğrencisi üzerinde (290 kız, 510 erkek) yaptığı bir çalışmada, bazı sosyo-demografik değişkenlerle aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve bireyler arası ilişkilerde karar verme stilleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre karar verme stilleri ile sosyal destek, bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Acar (1980)'de grupta atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Sağlık koleji hemşirelik bölümünde okuyan yaşlan 17-19 arasında olan ve 30'u deney grubuna 30'u ise kontrol grubuna seçilen 60 öğrenciden oluşmaktadır. Dokuz oturumluk atılganlık eğitimi programının uygulandığı çalışmanın bulgularında deney grubunun son test atılganlık

puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupla atılganlık eğitiminin orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin olumlu kişilerarası iletişim becerilerini kazanmalarına yardım edeceği sonucu ortaya konulmuştur.

Tegin (1990), üniversite öğrencisi, 265 kız ve 346 erkek olmak üzere toplam 611 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin atılgan davranış ve eğilimlerinin, cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, atılgan davranma açısından cinsiyete bağlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Çulha ve Dereli (1987), grupla atılganlık eğitiminin etkililiğini incelemek amacıyla ilköğretim 8. sınıfa devam eden 24 öğrenciye (12 öğrenci deney grubu, 12 öğrenciyi kontrol grubu) 7 oturumluk atılganlık eğitimi vermişlerdir. Araştırma bulgularında deney grubunun atılganlık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede arttığı gözlenmiştir.

Kaf (1999), hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amacıyla; ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 50 öğrenci ile çalışmıştır. Deney gurubuna 19 öğrenci, düz anlatım yönteminin kullanıldığı guruba 17 öğrenci ve kontrol gurubuna da 15 öğrenci alınmıştır. Deney gurubuna hayat bilgisi dersi kapsamında “Köyü Tanıyalım” ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında drama yöntemiyle ilgili bir program uygulamıştır. Diğer guruba düz anlatım yöntemi uygulanmış, kontrol guruba ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceriler gözlem formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin olmadığı saptanmıştır.

2.5.2. Sosyal Beceri ve Eğitimi ile İlgili Yurtdışına Yapılan Çalışmalar

Lawrence ve Walter (1978), sosyal sorunları olan bireylerin, yani sosyal etkililiği düşük olan bireylerin davranış grupları sonunda değişip değişmediklerini incelemiştir. Deneklere, Rathus Atılganlık envanteri ve Davranışsal Problem Çözme Testi, testin tekrarı yoluyla verilmiştir. Sonuçta, her iki ölçekten alınan puanlar

yükselmiştir. Diğer bir deyişle; grup çalışmasıyla bireylerin sosyal etkililiği artmıştır (Akt: Acar, 1980).

Jones, Hobbs, Hockenbury (1982), sosyal beceriler ve yalnızlık ilişkisinin ele aldığı iki çalışma yapmışlardır. Birinci çalışmada yalnızlık düzeyi yüksek ve düşük lise öğrencileri kısa süreli heteroseksüel ilişki süresince karşılaştırıldılar. Sonuç olarak her iki grubun kısa süreli olarak partnere yoğunlaşabilme becerilerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Yalnızlık düzeyi yüksek olanlarla yalnızlık düzeyi düşük olanların partnerlerine yoğunlaşmaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İkinci çalışmada ise yalnızlık ve sosyal beceri ilişkisi değerlendirildi. Uygulanan grup eğitiminde yalnızlık düzeyi yüksek olan deney grubunun partnerine yoğunlaşmaları sağlandı. Partnere yoğunlaşmanın kullanılmasıyla birlikte ilişkide önemli artışlar ve yalnızlıkta büyük değişiklikler bulunmuştur. Yalnızlıkla ilgili yapılan çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin yalnızlığı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Walksman (1984), ergenlerde atılganlık eğitimiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 46 ergen kalmıştır. Bunlardan 14 erkek ve 9 kızdan oluşan ergenler birinci gruba, diğer 13 erkek ve 10 kızdan oluşan grup ise diğer gruba seçilmiştir. Gruplardan birisi eğitim grubu diğeri ise kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Ölçme aracı olarak Piers-Haris Benlik Kavramı Ölçeği, Bilişsel Değerlendirme Ölçeği ve Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Ek olarak öğretmen değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna sözel açıklama, rol oyunları, grup komplimanları, model alma ve ev ödevlerini içeren haftada birer saatlik 7 oturumdan oluşan bir program uygulanmıştır. Araştırma sonunda, kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde bir değişiklik olmazken deney grubunda anlamlı gelişmeler saptanmıştır.

Riggio ve diğerleri (1989), araştırmalarında 171 lise öğrencisi (96 kadın-75 erkek) üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişki incelemiştir. Bulgulara göre, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Beceri envanterinin Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık alt ölçekleri ile empati arasında yine olumlu yönde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet farklılıkları açısından da kadınlar da duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, sosyal yeterlik ve iş birliği boyutları ölçülmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışadönüklük,

mutluluk ile olumlu yönde ilişkili iken işbirliği ile mutluluk arasında ise olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Parish ve Parish (1991), 256 lise öğrencisi (78 erkek-178 kız) üzerinde yürüttükleri araştırmalarında çocukluk süresince ailedeki sosyal destek sistemlerinin ergenlerdeki benlik kavramı ve sosyal beceriye etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda benlik kavramı ve sosyal becerilerle sosyal destek sistemi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sosyal becerileri kapsayan sosyal davranışlar ile fiziksel çekicilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Hope ve Mindel (1994), bir araştırma yapmışlardır. Çekingenliği yenmek amacıyla geliştirilen bir kursa katılan 36 kız ve 28 erkekte oluşan 64 hazırlık öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada; karşı cinsle etkileşimi belirlemek için 8 videoteyp kullanılmıştır. Kayıt cihazlarından 4'ü karşı cinsle etkileşimi belirlemede diğer 4'ü ise atılgan davranışı belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca fiziksel çekicilik ve sosyal beceriler ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan kayıtlar incelendiğinde aynı cinsin bulunduğu ortamlarda kızların sözel ve sözel olmayan mesajları değerlendirildiğinde daha az çekici bulunmuştur. Çalışma sonunda fiziksel çekiciliğin sosyal becerileri yüksek olan grupta etkili olduğu fakat düşük sosyal becerili deneklerde ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Elliot ve Gramling (1990), sosyal destek ve kişisel atılganlıkla ilgili yapmış oldukları bir çalışmada, 141 öğrenciye ilk olarak stresle başa çıkma ölçeği verilmiş daha sonrada kişisel atılganlıkla ilgili bağımsız değişkenleri ölçmek amacıyla atılganlık ölçeği verilmiştir. Ayrıca sosyal destek ölçeği kullanmıştır. Araştırma bulgularında stresli koşullarda atılgan kişiler atılgan kişiler, atılgan olmayan bireylere göre insanlarla olan ilişkilerinde daha fazla sosyal destek gördükleri bulunmuştur. Sosyal destek, atılganlık ve depresyon arasındaki ilişki değerlendirilmiş. Sonuç olarak atılgan kişilerin stresli durumlarda daha az depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmıştır.

Thompson, Bundy, Broncheau (1995), tarafından ergenler için problem odaklı ve arkadaşlık ilişkilerini temel alan atılganlık eğitimi programı geliştirilmiştir. Thompson geliştirilen bu programı bir ilköğretim okulunda 52 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Kontrol grubu 11 erkek ve 13 kız, deney grubu ise 12 erkek, 16 kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 12 haftalık rol oynama, model alma gibi tekniklerin de kullanıldığı atılganlık eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubundaki

öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kontrol grubuna göre önemli derecede arttığı ortaya konulmuştur.

Bulkeley ve diğerleri (1990), genç ergenlerle sosyal seçeri eğitimi çalışmaları yürütmüşlerdir. Sosyal beceri eksikliği olan 12-13 yaşları arasında 18 öğrenciyi deney ve kontrol grubu olarak ele alarak uygulama yapılmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulama sonucu ve izleme çalışmaları sonucunda her iki gruba veriler, envanterler, deney grubu öğrencilerinin lehine yüksek puanlara işaret etmiştir. Yani sosyal beceri eğitimi etkili olmuştur.

2.6. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yayınlar

İnsanlar günlük yaşantılarında problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşılır. Nereden nasıl alışveriş edeceği işyerinde amirine bir isteğini nasıl ifade edeceği, bir yakınına nasıl davranacağı, hangi işi seçeceği, v.b. Böyle durumlar bireyler için birer problemdir. Bu engeller karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az bir süre harcayarak başarılı çözümler bulurken, bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlere genellikle kişisel deneyimlerine, geleneklere veya otorite figürüne başvurarak çözüm aradıkları görülmektedir (Karasar, 1986).

Birçok araştırmacı ve eğitimci değişik noktalardan hareketle problem ve problem çözmeyi değişik şekillerde tanımlamışlardır. Aşağıda bu tanımlamalardan bazılarına yer verilmiştir.

Morgan'a göre problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engelleme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktan ya da engelleme yaklaşma-kaçınma çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çatışması şeklinde ortaya çıkabilir. Bu tür bir durumda ise problem, çatışmayı çözümlemektir (Morgan, 1985).

Aksu (1989), Problem; genelde giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak tanımlanmaktadır. Problem dikkatli ve analitik düşünmeyi gerektirdiğinden, herhangi bir güçlük ya da bir dizi kuralı ya da verilen bir modeli uygulayarak çözülebiliyorsa problem olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme ise,

bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir.

Oğuzkan (1989); problem çözmeyi, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

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

Heppner (1982), problem çözmeyi, problemlilerle başa çıkma kavramı ile eşanlamlı olarak kullanmaktadır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, burada iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamıştır.

Problemleri çözerken insanlar genellikle içgüdülerden yararlanma, deneme-yanılma, başkalarının yaşantılarından yararlanma ve usamlama yöntemlerini kullanmaktadır (Binbaşioğlu, 1982).

Enç’e göre (1982), bireyin problem çözümünü öğrenmesini etkileyen etmenler şunlardır: a) Gelişim ve olgunlaşma düzeyi, b) yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar, c) Güdülenme, d) Yetişilen sosyo-kültürel çevre, e) Alınan eğitim ve öğretim.

Kuzgun’a (1992) göre, problem çözme işleminde, başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu kesin olarak tanımlandığında çözüm için doğru yaklaşımda bulunur. Bunun yanında, problem ile ilgili konuda yeterli bilgiye sahip olmak, bulunacak olası çözümlerin etkililiğini artıracaktır. Yeterli bilgi topladıktan sonra güçlüğü gidereceği düşünülen davranışlar ve seçenekler belirlenir. En uygun çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanarak belirlenen seçenekler uygulamaya dönüştürülür ve değerlendirmesi yapılır. Çözümde başarılı olunmuşsa aynı yolda devam edilir. Başarısız olduğunda ise bir diğer seçenek uygulamaya konulur.

Problem çözme konusuna eğilen araştırmacılar iki grupta toplanabilir.

Birinci grupta bulunanlar, problem çözmenin temel süreçlerini ayrıştırarak, aralarındaki etkileşimleri incelemeyi ve sonuçları genel bir zihin işleyişi kuramı çerçevesinde yorumlamayı hedef almaktadırlar.

Bu araştışıcılar, yapısı belirgin ve herhangi bir uzmanlık alanına girmeyen problem örnekleri üzerinde çalışarak temel zihinsel süreçleri ortaya çıkarmaktadırlar.

İkinci gruptaki araştışıcılar ise problem çözmenin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını daha uygun bulmaktadırlar. İnsan zihninde, problem çözme sırasında ortaya çıkan ve dar kapsamlı süreçlere indirgenemeyen Geştalt kuralları olduğunu savunmaktadırlar. İnsan zihninin tüm sırlarının çözümünü beklemeden de, problem çözmenin ana ilkeleri ortaya çıkarabileceğimiz ve uygulamalarda bu bilgilerden yararlanabileceğimizi ileri sürmektedirler (şahin, 1989).

Problem özme yıllardır birçok araştırmanın odak noktası olarak görölmektedir. Problem özme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. Birinci görüşe göre problem çözmede kişinin geçmişi, ikinci görüşe göre ise problem çözmede kişinin olayı ne oranda algıladığı önemlidir.

Problem çözmeyi etkileyen faktörleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır. Fakat bunları genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

1. Bireysel Faktörler

- a) Zeka
- b) Güdülenme
- c) Kurulum (Ön bilgi)
- d) İşleve takılma

2. Toplumsal Faktörler

- a) Sosyo-Ekonomik durum ve çocuğun toplumsal gelişimi
- b) Ailelerin ocuk yetiştirme uygulama ve tutumları
- c) Okulun fiziki koşulları ve sınıfların kalabalıklığı (Saygılı, 2000).

Araştırmalar problem çözme sürecini çeşitli basamaklara ayırmışlardır.

D'Zurilla ve Goldfied (1971)'e göre de, problem çözme basamakları şöyledir, 1- Genel Yaklaşım 2- Problemin tanımı, 3- Seçeneklerin yaratılması, 4-Karar verme, 5- Değerlendirme.

obancık'a (1997) göre ise bu basamaklar şöyledir.

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacını duymak
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak.

4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma, uygun olanlar arasında en iyisini seçmek.
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak.
8. Kullanılan problem çözme metodunu değerlendirmek.

2.7. Sosyal Beceri Analizlerinde ve Eğitimde Problem Çözme

Sosyal beceri analizleri incelendiğinde;

Problem çözme becerisi bir alt boyut olarak alınmıştır. Goldstein ve Arkadaşları (1980), sosyal becerileri altı boyutta ele almışlardır.

2.7.1. Başlangıç Sosyal Beceriler

Dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başka kişileri tanıtmak, kompliman yapma.

2.7.2. İleri Sosyal Beceriler

Yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna etme.

2.7.3. Duygularla Başa Çıkma Becerileri

Duygularını bilme, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme.

2.7.4. Saldırganlığa Alternatifler Becerisi

İzin isteme, bir şeyleri paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kendini kontrollü kullanma, haklarını savunma, takılmaya karşılık verme, çatışmaktan kaçınma, dövüşmekten uzak durma.

2.7.5. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Şikayet etme, şikayete cevap verme, oyun sonrası sportmenlik, sıkılganlıkla başa çıkma, terk edilmekle başa çıkma, bir arkadaşı savunma, ikna edilmeye karşılık verme, başarısızlığa tepki verme, zıt konuşmaya hazır olma, zor konuşmaya hazır olma, gurup baskısıyla başa çıkma.

2.7.6. Planlama Becerileri

Bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenine karar verme, bir hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, bilgi toplama, problemleri önemine göre düzenleme, bir karar verme, bir konu üzerinde yoğunlaşma.

Ülkemizde Akkök (1996), tarafından yapılan analizde, problem çözme yine bir alt boyut olarak ele alınmıştır. Bunlar;

- İlişkiyi başlatma ve sürdürme,
- Grupla bir işi yürütme becerileri,
- Duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler,
- Saldırgan davranışlar ile baş etmeye yönelik beceriler,
- Stres dönemleri ile başa çıkma becerileri,
- Problem çözme ve plan yapma becerileri,

Yapılan analizler incelendiğinde “Problem çözme becerisi” Sosyal becerilerin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Problem çözme sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için temel sosyal becerilerin kazanılması gerekmektedir.

Birçok araştırmacı sosyal beceri eğitimde bireylere kazandırılacak davranışlar arasında problem çözme becerisini bir teknik olarak ele almaktadırlar.

Elliot ve Gresham (1993), sosyal beceri eğitiminde en yaygın kullanılan on temel yöntemden bahsetmektedir. Bunlar;

- Temel Sosyal Beceri alıştırmaları,
- Modelden öğrenme,
- Öğretim,
- Davranışın prova edilmesi,
- Geri iletim,
- Pekiştirme,
- Rol oynama,

- Kademeli yaklaşım,
- Önemli olayların analizi,
- Sosyal problem çözme (Social problem solving).

Sosyal problem çözme sosyal yeterliliğin önemli bir alt boyutudur. Problem çözme becerisinin beş temel ögesi vardır. Bunlar: (1) Problemin belirlenmesi, (2) Alternatif çözüm yollarının üretilmesi, (3) En iyi çözüm yada çözümlerin seçilmesi, (4) Belirlenen çözümü uygulamak için bir planın gerçekleştirilmesi, (5) Uygulanan planın yeniden gözden geçirilmesi,

Erwin'de (1994), sosyal beceri eğitiminde üç temel teknikten söz etmiştir. Bunlar: (1) rehberlik etme, (2) model olma ve (3) bilişsel problem çözmedir. Rehberlik etme direkt olarak bilgi vermeye dayalı bir yöntem, model alma bir film yada diğer bir kişiyi gözlemleyerek öğrenme, bilişsel problem çözme ise sosyal durumlarla ilgili düşünme yollarının öğretilmesini içermektedir. Bu üç yöntemin birlikte kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Problem çözme öğeleri, çeşitli sosyal problemlere uygulandığında etkili olabilmektedir. Örneğin; bireyin başkaları ile tanışma yolları için plan yapabilmesine, etkileşimi ne zaman ve kimin başlatacağını ayırt edebilmesine, uygun bir biçimde etkileşimi sürdürmesine ve kişilerarası çatışmaları çözmek için etkili yöntemler üretmesine yardımcı olabilir (Christoff ve diğerleri 1985; Elliot ve Gresham 1993), (Akt: Özlek, 2003).

2.8. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

2.8.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

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

John Dewey'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - A- Ön gözlem aşaması
 - B- Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - C- Güçlüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme

D- Çözümler önerme (Denenceler ortaya atma)

E- En iyi çözümü bulabilme

F- Çözüm yolunu iki biçimde sına

1- Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı

2- Eylem ya da kontrol (Gerçek ya da imgesel olabilir)

G- Geri Dönme. (Başarısızlık durumunda C, D, E, F, aşamalarına geri dönme)

H- Tutumlar ve istekleri gözden geçirme

I- Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

İ- Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

1950’li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey’in bu modelinin, özellikle ve bilim ve matematik alanlarında hâlâ pratik olduğu düşünülmesine rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir.

Dewey’in tüm öğrenciler için tavsiye, edilen problem çözme metodu beş adımı içermektedir.

1. Güçlüğü farkına varmak ve problemi tanımlamak
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
3. Uygun hipotezleri oluşturmak
4. Mümkün çözümleri test etmek
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek

Dewey, problem çözmenin bu aşamalarının değişmez olmadığını ve herhangi bir sırayı da izlemediğini vurgulayarak sürecin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini de belirtmektedir. Ayrıca Dewey’e göre bu aşamalar genişletilebilmekte, yeni aşamalar geliştirilebilmekte bazıları çıkarılıp atılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Dinçer, 1995).

2.8.2. Alex Osborn’un Sorun Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini geliştirip yayan, Osborn’a göre yaratıcı sorun çözme süreci aşağıdaki üç aşamayı kapsar.

1. Sorun Bulma (Problem Finding)

2. Düşün Bulma (İdea Finding)
3. Çözüm Bulma (Solution Finding)

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

Düşün Bulma: Düşün üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşün üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşün geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir. Düşün bulma aşaması, “denence geliştirme” aşaması olarak kabul edilmektedir.”

Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir.

Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüm” ve “sonul çözümleri” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992).

2.8.3. Bandura’nın Problem Çözme ve Kendine-Yeterlik Modeli

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

Bandura’nın kendine-yeterlik modeli, insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine inançlarının problem çözme becerileri algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediği kabul edilmektedir.

Bandura’ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkaların verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır.

Kendine yeterli beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli durumlarda başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

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

2.8.4. Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972), problem çözme bir dünya görüşü olarak tanımlar. Bilim gözlemlerle değil, problemlerle başlar. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve bunun bir sorun olmasının nedenleriyle başlamak önemlidir. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleri ile tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problem anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmede başarısız olarak öğrenebilmekteyiz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey, "güçlüğün nerede olduğunu bulma" yönünde olacaktır.

Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, sonra da bunların eleştiriye ve hatta-eleme işlemine tabi tutulmasını gerektirdiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir (Akt: Sungur, 1998).

2.9. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.9.1. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Taylan (1990), 226 Üniversite öğrencisinde Problem Çözme Envanterini kullanarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Sonuçlar, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve

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

Korkut (1994), 229'u polis akademisi, 259'u da üniversite öğrencisi olmak üzere 488 kişiden oluşan bir örnekleme, bireylerin sigara içip içmemelerine göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Ölçümlerde Sürekli Kaygı Envanteri ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Sonuçta, sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve problem çözme becerilerini de daha az düzeyde olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

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

Eryüksel (1996), Ana-baba ergen ilişkilerinin problem çözme iletişim becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından inceleyen araştırmasına normal ve psikiyatrik örneklemden, 12-18 yaşları arasında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 429 ergen, 254 anne ve 204 baba olmak üzere toplam 887 denek katılmıştır.

Aşamalı Regresyon Analizleri sonucunda, anne-baba ve ergen arasındaki ilişkilerde ergenin cinsiyetinin etkisi olduğu görülmüştür. Normal örneklemden ana-kız arasında daha yakın ve sıcak, ana-oğul arasında ise babanın araya girmesini gerektiren daha çatışmalı bir ilişki biçimi olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Normal psikiyatrik örneklemdeki ergen ve ana-babaların puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmada psikiyatrik örneklemden ergenlerin normal ergenlere

göre ana-baba ilişkilerinde daha fazla çatışma, problem çözme ve iletişim beceri yetersizlikleri ifade ettikleri görülmüştür. Psikiyatrik ve normal örneklemdaki ana-babalar ise Açık Çatışma/Beceri Yetersizlikleri ile ilgili alt ölçeklerde beklenenden az farklılaşmışlardır.

Ulusoy ve Uzunöz (1993), düşük ve yüksek kaygılı üniversite öğrencilerinde yüz yüze ve telefonla kurulan iletişimin problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmada yüksek ve düşük kaygılı deneklere oldukça basit hale getirilmiş bir şehir haritası üzerinde biri kısa (çözümlü), diğeri uzun (çözumsuz) iki ayrı yolun güzergahının tarif edilmesi ve çizilmesinden oluşan bir iletişim görevi verilmiştir. Deneklerin bu iletişim görevini yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Sonuçlar, kısa yolun çözümünde tüm deneklerin başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak yüksek kaygılı deneklerin çözüm için harcadıkları süre, düşük kaygılılara göre anlamlı düzeyde daha uzundur. Düşük kaygılı denekler yüksek kaygılılara göre daha az tekrar yaparak çözüme ulaşmışlardır. Çözüm için harcanan süre ve yapılan tekrar durumunda kurulan iletişimin anlamlı etkisi gözlenmemiştir. Uzun yolun çözümünde kaygı düzeyi ve kurulan iletişim durumunun (telefonla ve yüzyüze) anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, problem çözmenin kişilik özellikleri ile ilgili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Örnekleme alınan 64'ü erkek 82'si kız olmak üzere toplam 146 öğrenciden; Otomatik Düşünceler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sonuçta, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözmenin "Kişisel Kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve uyum yapamayan öğrencilerin PÇE ve anksiyete puanları karşılaştırıldığında, uyum yapanların lehine PÇE'de "Kişisel Kontrol ve anksiyete puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca, anksiyete puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencilerin depresyon ve PÇE puanları karşılaştırıldığında, uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Kasap (1997), Sosyo-Ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumunu inceleyen araştırmasına random örnekleme yoluyla 399 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan denekler alt ve üst olmak üzere, iki sosyal ekonomik gruba ayrılmıştır. Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasındaki ilişki “Spearman Rho Korelosyonu” yöntemi ile ortaya konmuştur. Problem çözme tutumunun cinsiyete göre farklılaşması, “Kruskal-Wallis Sıralamalar Varyans Analizi” ile ortaya konmuştur. Problem çözme tutumunun problem çözme başarısına göre farklılaşması da “Kruskal-Wallis Sıralamalar Varyans Analizi” iki ile bulunmuştur.

Araştırma verilerine göre;

-Problem çözme tutumu ile problem çözme başarısı arasında ilişki vardır. Problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, problem çözmede daha başarılıdır.

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

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

-Problem çözme başarısı, sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst ekonomik düzey öğrencileri bu konuda daha başarılıdır.

Çam (1995) öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 134 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “Sıfat Tarama Listesi”, “Problem Çözme Envanteri” yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerilerinin yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve duygulu çocuk ego durumlarıyla ise olumsuz yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

Saygılı (2000), 300 ergen üzerinde yaptığı araştırmada problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri analizleri sonucunda problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

2.9.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Heppner ve Peterson (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algılan üzerindeki etkilerin tesbit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı haftalık problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Eğitim programında çalışmaya katılanların yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleri de verilmiştir. Problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçta, araştırmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik uyum “MMPI” ölçeği ile problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireyin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında ilişki bulunmuştur.

Ho (1981), 8 ve 10 yaşlarındaki 95 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet, cinsiyet rol tipi ve problem çözme davranışını incelemiştir. Sonuçlar problem çözme becerisiyle cinsiyet rol grupları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993), 240 üniversite öğrencisi üzerinde; zeka, cinsiyet, içedönüklük-dışadönüklük ve yaşanan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılanlara yapılmış bir problem çözme durumu verilmiş ve bunu çözmeleri istenmiştir. Kaygı düzeyi, Spielberger’in Durumluk Kaygı Envanteri ile ölçülmüştür. Deneklerin kaygı düzeyleri ölçümü problem durumundan önce ve sonra olmak üzere 3 kez ölçülmüştür. Sonuçlar; problem çözme durumunda orta düzey zekaya sahip olanlar yüksek zeka düzeyine sahip olanlara göre, dışadönüklerin içedönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermiştir.

Larson ve arkadaşları (1989), bir grup hasta erkek alkoliklerde problem çözme becerisi incelenmiştir. Alkolik erkeklerin problem çözme becerilerinin normal yetişkinlerden farklı olduğu, alkoliklerle ergenleri başa çıkma stratejilerinin benzer olduğu görülmüştür. Alkoliklerin duygusal olarak olgunlaşmadıkları ve bu açıdan

ergenlere benzedikleri düşünülebilir. Ayrıca alkoliklerin gerçek performanslarıyla, değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk görülmüştür.

Bloom ve Broder (1950), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada başarılı problem çözücülerin, başarısızlara göre problem çözmede yeteneklerine daha fazla güvendiklerini bulmuştur. Başarısız olarak algılayanların ise kendilerini itici ve hasta gördükleri ve problemi çözmek için çaba göstermekten kolayca vazgeçtikleri bulunmuştur (Akt: Taylan, 1990).

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

Baumgardner ve arkadaşları (1986), problem çözme ve nedensel yükleme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta, başarılı problem çözücülerin kişisel ve kişilerarası problemleri için içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları görülmüştür. Bu kişilerin ayrıca, başarılarını daha çok içsel nedenlere, başarısızlığı ise akranlarına göre daha çok dışsal nedenlere yükledikleri bulunmuştur.

Aynı araştırmanın bulguları, problem çözmede etkisiz olanlara göre etkili olanların problemlerini çözmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini gösteren diğer araştırmaları desteklemiştir. Çaba yüklemeleri kişisel kuvvetlilik duygusuna bağlamaktadır. Sarf ettikleri çaba yüzünden problemi çözdüklerine inanan bireylerle ilgili sonuçlara baktığımızda, bunların daha kuvvetli bir kişisel kontrol duygusu, daha büyük motivasyon ve bundan dolayı problemi çözerken daha büyük sebat gösterdikleri görülmektedir. Başarılı durumda kendine güvenleri desteklenmekte; başarısızlık olsa bile kendine güven devam etmektedir.

Problem çözmede başarılı kimseler kendilerine daha çok güvenmekte ve kendilerini daha başarılı olarak algılamaktadırlar (Heppner ve Peterson, 1982), (Akt: Taylan, 1990).

Etkili problem çözme becerileri, kişisel ve kişilerarası problemlerin itici etkisini yok etmede, duygusal stresin etkisini azaltmada önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapabilir. Ayrıca, bireylerin çevreleri ve yaşamları üzerinde daha büyük bir kontrol duygusu sağlayabilir (Taylan, 1990).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1. Evren

Araştırmanın evreni, Trabzon il sınırları içinde yer alan Fen Lisesi ve Genel Liselerde öğrenim gören 17945 öğrenciden meydana gelmiştir.

3.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Trabzon il sınırları içinde Yorma Fen Lisesi'nden 204 öğrenci ve Trabzon lisesinden 196 olmak üzere toplam 400 öğrenciden meydana gelmiştir. Örneklemle ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem ile İlgili Bilgiler

Okul türü		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Fen lisesi	N	73	131	204
	%	36	64	100
Genel lise	N	109	87	196
	%	56	44	100
Toplam	N	182	218	400
	%	45	55	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Beceri düzeylerini ölçmek için Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmadaki bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri; bireylerin problem çözme konusunda kendini algılayışı ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formu, Problem Çözme Envanteri A-Formu olan envanter Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner (1993) tarafından Türkiye uyarlaması yapılmıştır.

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

3.3.1.1. Problem Çözme Envanterinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Bireylerin kendileri cevaplandırabilecekleri, uygulanışı kolay bir ölçektir. Ölçek uygulanırken araştırmacının ve öğrencilerin dışında dershanelerde kimsenin bulunmamasına özen gösterilmiş, öğrencilerin ölçeği cevaplarırken aralarında iletişim kurmaları engellenmiştir.

Tamamı ekte sunulan ölçek formunda nasıl cevaplama yapılacağı ile ilgili bilgi vardır. Soru formunda her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiç bir zaman böyle davranmam” şeklindedir.

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

3.3.1.2. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

İç tutarlık: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 88 olarak bulunmuştur.

Yarıya bölme güvenirliği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği

Ölçüt bağıntılı geçerlik! Ölçeğin toplam puanı ile Beck depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliliği: Ölçeğin; Beck Depresyon Envanteri ve STAI-A'dan alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara % 94 ve % 55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “Aceleci Yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 32. maddeler, $\alpha = 0,78$), “Düşünen Yaklaşım” (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler $\alpha = 0,76$), “Kaçınan Yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler $\alpha = 0,74$), “Değerlendirici Yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = 0,69$) “Kendine Güvenli Yaklaşım” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = 0,64$), “Planlı Yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler $\alpha = 0,59$) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur.

3.3.2. Sosyal Beceri Envanteri

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini Ölçmek için Riggio (1986), tarafından geliştirilen, Sosyal Beceri Envanteri “Social Skills” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yüksel (1997), tarafından yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Beceri Envanteri 90 madde ve altı alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, (1) Duygusal Anlatımcılık, (2) Duygusal Duyarlık (3) Duygusal kontrol, (4) Sosyal anlatımcılık, (5) Sosyal duyarlık ve (6) Sosyal kontrol olarak adlandırılmaktadır. Her bir alt ölçek 15 madden oluşmaktadır.

3.3.2.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması

3.3.2.1.1. Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri'nin güvenilirliğini bulmak için testin tekrarı ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 adaya uygulama yapılmıştır. Toplam puandan elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = .94$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise .81 ile .96 arasında değişmektedir.

Sosyal Beceri Envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenilirlik hesaplaması da, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının hesaplanmasıdır. Bu yöntemle elde edilen alt ölçek puanı güvenilirlik katsayıları $r = .62$ ile $.87$ arasında bulunmuştur.

3.3.2.1.2. Orijinal Ölçeğin Geçerlik Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri ile Synder tarafından 1974 yılında geliştirilen Kendini Ayarlama Ölçeği (SMS) puanları arasında .34, Friedman ve arkadaşları tarafından 1980 yılında geliştirilen Duyuşsal İletişim Testi (ACT) puanları arasında .64, Rosenthal ve arkadaşları tarafından 1979 yılında geliştirilen Sözel Olmayan Duyarlık Profili (PONS) arasında .12, Bem tarafından 1978 yılında geliştirilen Bern Cinsel Rol Envanteri Kadınlık ve erkeklik Ölçekleri arasında BSRI-Masch için .41, BSRJ-Fem için ise .45, Fenigstein, Scheier ve Buss tarafından 1975 yılında geliştirilen Toplum ve Özel Benlik Bilinci (Pub SC ve Pri-SC) ölçek puanları arasında Toplum Benlik Bilinci için ise .21 ve Sosyal Kaygı Ölçek (Sos Anx) puanları ile arasında -.41 korelasyon katsayıları elde edilmiştir.

Özellikle Duygusal İletişim Testi, Duygusal Anlatımcılık, Duygusal Duyarlık, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol alt ölçekleri arasında yüksek ve pozitif ilişkiler görülmüştür.

Sosyal Beceri Envanteri'nin bir başka geçerlik çalışması da Cattell ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilen 16 kişilik Faktörü Envanteri (PF) Sosyal Beceri Envanteri ile birlikte 149 lisans öğrenci grubuna birlikte uygulanmıştır. Uygulama sonucu Sosyal Beceri Envanteri toplam puanı ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri puanları arasındaki korelasyon değerleri -.24 ile .47 arasında görülmüştür.

Diğer bir çalışmada ise Sosyal Beceri Envanteri ve 1974 yılında Jakson tarafından geliştirilen Kişilik Araştırma Formu (PRF) ile Eysenck tarafından 1968 yılında geliştirilen Eysenck Kişilik Envanteri (IPI) 85 kişiye verilmiştir. Sosyal Beceri Envanteri ve adı geçen ölçekler arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanteri alt ölçek puanları ile PRF puanları arasındaki korelasyon değerleri -.12 ile .32 arasında bulunmuştur.

3.3.2.2. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlanma Çalışması

Sosyal Beceri Envanterinin uyarlanma çalışmasında ilk aşamada İngilizceyi kullanma deneyimi olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman üç kişi tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra alandan ve İngilizceyi kullanma deneyimi olan kişiler tarafından Türkçe çevirisinin orijinal İngilizce metne eş değerliliği kabul edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formu hazırlanan ölçek Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya, Tarih ve İngilizce Eğitim Bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan maddeler olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan altı madde olandan uzman kişilerle görüşülerek yeniden düzenlenmiştir. Bu şekilde elde edilen form yeniden aynı bölüm ikinci sınıflarında okuyan 182 öğrenciye uygulanmış ve sonuçta tüm maddelerin öğrenciler tarafından görülmüştür.

3.3.2.3. Türkçeye Uyarlanan Formun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.3.2.3.1. Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirlik çalışması testin tekrarı ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasıyla yapılmıştır.

Testin Tekrarı Yöntemi: Sosyal Beceri Envanteri araştırmacı tarafından 53 Üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan toplam puana ilişkin güvenirlik katsayısı tüm ölçek için $r = .92$ bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise .80 ile .89 arasında değişmiştir.

Alfa Katsayısı ile İç Tutarlılık Hesaplanması: 182 öğrenciye uygulanan Sosyal Beceri Envanteri'nin toplam puana ilişkin iç tutarlılık (Cronbach alpha) katsayısı .85

olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık katsayıları ise .56 ile .82 arasında değişmektedir.

Görüldüğü gibi Sosyal Beceri Envanteri'nin güvenirlilik katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur.

Sosyal Beceri Envanteri'nin yurt dışında ve yurt içinde yapılan geçerlik çalışmaları iki alt başlık altında ele alınmıştır.

3.3.2.3.2. Geçerlik Çalışması

Sosyal Beceri Envanteri'nin geçerlik çalışması olarak kapsam ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır.

Kapsam Geçerliği: Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada uzman kanısına başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler sosyal beceri envanterinin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri olabilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Benzer Ölçekler Geçerliği: Bu çalışmada benzer ölçekler geçerliği 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990), tarafından Türkçeye uyarlanan kendini ayarlama ölçeği (KAÖ) “Self Monitoring Scale” kullanılmıştır. İngilizce Bölümü ve Tarih Bölümü ikinci sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri ve KAÖ birlikte uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 ($n = 37$) korelasyon bulunmuştur.

Sosyal Beceri Envanteri'nin alt ölçekleri ile puanlar arasındaki korelasyon değerleri ise -.21 ile .57 arasında değişmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Kız Öğrencilerin KAÖ puanı ile Sosyal Beceri Envanteri puanı arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları ise .07 ile .45 arasında değişmektedir. Kızların Sosyal Beceri Envanteri'nin bütünü ile KAÖ puanı arasındaki ilişki ise .59 ($n=24$) olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin KAÖ puanı ile Sosyal Beceri Envanteri puanı arasındaki ilişki ise $r = .71$ olarak bulunmuştur.

Elde edilen değerler Sosyal Beceri Envanteri'nin sosyal becerileri ölçebilecek geçerliğe sahip olduğu bulunmuştur.

3.3.2.4. (Sosyal Beceri Envanteri) Kendini Tanımlama Envanterinin Puanlanması

“Kendini Tanımlama Envanteri” 90 maddeden oluşan sosyal becerilerle ilişkin tutum ve davranışlara karşılık gelen ifadelerin yer aldığı 5’li likert tipi ölçektir. Ölçek bireylerin verilen ifadelerden “Hiç benim gibi değil”, “Biraz benim gibi”, “Benim gibi”, “Oldukça benim gibi”, “Tamamen benim gibi”, birini seçmeleri sonucunda yapılmaktadır.

Kendini Tanımlama Envanteri, Hiç benim gibi değil (1), Biraz benim gibi (2) Benim gibi (3), Oldukça benim gibi (4), Tamamen benim gibi (5), seçeneklerinden birini seçmeleri sonucunda yapılmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 90 en yüksek puan 450’dir. Ölçekte toplam puanların yüksekliği bireyin sosyal beceriler konusunda yüksek algıladığını göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Envanterlerin uygulamalarını gerçekleştirmek amacıyla uygulama yapılmadan önce gerekli kişi ve kurumlardan izin alınmıştır.

Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Beceri Ölçeği uygulanması 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Aralık ayında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir ay sürmüştür. Araştırma için kullanılan envanter ve bilgi formu birleştirilerek bir form haline getirilmiştir.

Envanter uygulaması yapılmadan önce araştırmacı tarafından toplanacak verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı açıklanarak verdikleri cevaplarda samimi düşüncelerini belirtmelerinin önemli olduğu uyarısı yapılmıştır. Uygulama gurup halinde yapılmıştır.

3.5. İstatistiksel Analizler

Araştırmada toplanan verilerin analizinde üç farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 10.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

1. t Testi
2. Tek yönlü varyans analizi
3. LSD Post Hoc testi

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizlerin sonuçları ile ilgili bulgular ve yorumlar alt problemlere göre verilmiştir.

4.1. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t Testi uygulanmış olup bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Problem Çözme	Okul türü	N	$\bar{X}$	S. S.	T değeri	Önem düzeyi
Toplam puan	Fen lisesi	204	116,89	10,60	1,863	P>0.05 anlamsız
	Genel lise	196	114,85	11,29		

S.D.= 398

Tablo 4.1 incelendiğinde fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t Testi sonucu t değeri 1.863 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu Fen Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.2. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlar t Testi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri	Okul türü	N	$\bar{X}$	S. S.	T değeri	Önem düzeyi
Toplam puan	Fen lisesi	204	282,92	27,18	0,440	P>0.05 anlamsız
	Genel lise	196	284,09	25,96		
Duyuşsal Anlatımcılık	Fen lisesi	204	46,62	7,99	0,684	P>0.05 Anlamsız
	Genel lise	196	46,09	7,36		
Duyuşsal Duyarlık	Fen lisesi	204	46,42	7,49	3,406	P<0.05 anlamlı
	Genel lise	196	49,22	8,85		
Duyuşsal Kontrol	Fen lisesi	204	43,01	8,65	0,124	P>0.05 Anlamsız
	Genel lise	196	43,11	7,89		
Sosyal Anlatımcılık	Fen lisesi	204	46,20	9,01	0,015	P>0.05 Anlamsız
	Genel lise	196	46,21	8,70		
Sosyal Duyarlık	Fen lisesi	204	49,45	7,99	2,187	P<0.05 anlamlı
	Genel lise	196	47,75	7,60		
Sosyal Kontrol	Fen lisesi	204	50,60	8,05	1,304	P>0.05 Anlamsız
	Genel lise	196	51,70	8,83		

S.D.= 398

Tablo 4.2 incelendiğinde fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t Testi sonucu Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutlarına ilişkin t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Fen Lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Duyarlılık boyutuna ilişkin t değeri 3.406 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, genel lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 49.22 olarak fen lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalaması olan 46.22'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu genel lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Duyarlık boyutlarına ilişkin t değeri 2.187 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, fen lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 49.45 olarak genel lise öğrencilerinin aritmetik ortalaması olan 47.75'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre sözel mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

4.3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Kız ve erkek öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t Testi uygulanmış olup bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Problem Çözme	Okul türü	N	$\bar{X}$	S. S.	T değeri	Önem düzeyi
Toplam puan	kız	182	116,5220	10,8305	1.048	$P > 0.05$ anlamsız
	erkek	218	115,3670	11,1038		

S.D.= 398

Tablo 4.3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t Testi sonucu t değeri 1.048 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Kardeş sayıları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.4'te öğrencilerin kardeş sayılarına Problem Çözme Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.5'te Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Kardeş sayıları	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
1 kardeş	16	121,63	11,78	104	152
2 kardeş	187	116,48	10,13	89	140
3 kardeş	129	114,58	11,79	89	162
4 ve üstü	68	115,43	11,15	93	147
Toplam	400	115,89	10,98	89	162

Tablo 4.5. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplararası	825,958	3	275,319	2,305	P>0.05 anlamsız
Gruplariçi	47292,419	396	119,425		
Toplam	48118,377	399			

Tablo 5.5 incelendiğinde kardeş sayıları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış, F değeri 1.305 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kardeş sayıları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.5. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.6'da öğrencilerin kaçınıcı kardeş olduklarına göre Problem Çözme Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.7'de Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
Birinci	177	116,2316	11,1675	89	152
İkinci	148	115,2973	10,7466	89	147
Üçüncü	40	116,9500	11,9699	99	162
Dördüncü ve üstü	35	115,4857	10,1180	96	147
Toplam	400	115,8925	10,9817	89	162

Tablo 4.7. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplararası	123,313	3	41,104	0,339	P>0.05 anlamsız
Gruplariçi	47995,065	396	121,200		
Toplam	48118,378	399			

Tablo 4.7 incelendiğinde ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış, F değeri 1.305 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.6. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.8’de öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre Problem Çözme Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.9’da Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Durum	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
Düşük	25	116,32	11,98	94	147
Orta	315	116,04	10,85	89	162
Yüksek	60	114,92	11,39	89	152
Toplam	400	115,89	10,98	89	162

Tablo 4.9. Ailenin Sosyo-ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplararası	68,976	2	34,488	0,285	P>0.05 anlamsız
Gruplariçi	48049,401	397	121,031		
Toplam	48118,378	399			

Tablo 4.9 incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış, F değeri 0.285 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından öğrencilerin Problem Çözme Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlar t Testi ile incelenmiş olup bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S. S.	T değeri	Önem düzeyi
Toplam puan	Kız	182	288,71	26,15	3,646	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	279,14	26,17		
Duyuşsal Anlatımcılık	Kız	182	47,94	8,06	3,819	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	45,04	7,11		
Duyuşsal Duyarlık	Kız	182	49,39	8,69	3,549	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	46,48	7,72		
Duyuşsal Kontrol	Kız	182	41,48	8,29	3,531	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	44,38	8,05		
Sosyal Anlatımcılık	Kız	182	47,64	9,73	2,982	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	45,01	7,87		
Sosyal Duyarlık	Kız	182	49,54	8,15	2,163	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	47,84	7,50		
Sosyal Kontrol	Kız	182	52,70	8,19	3,421	P<0.05 Anlamlı
	erkek	218	49,84	8,46		

S.D.= 398

Tablo 4.10 incelendiğinde kız öğrencileri ile erkek öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t Testi sonucu Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanına ilişkin t değeri 3.646 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 288,71 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 279,14'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Anlatımcılık boyutuna ilişkin t değeri 3.819 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Duyuşsal Anlatımcılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 47.94 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 45.04'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları iletebilme becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Duyarlılık boyutuna ilişkin t değeri 3.549 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam

edildiğinde Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 49.39 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 46.48'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Kontrol boyutuna ilişkin t değeri 3.531 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Duyuşsal Kontrol boyutunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları 41.48 olarak kız öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 44.38'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Anlatımcılık boyutuna ilişkin t değeri 2.982 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Sosyal Anlatımcılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 47.64 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 45.01'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karşılıklı konuşmada diğerleri ile meşgul olmak ve sözel anlatım becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Duyarlılık boyutuna ilişkin t değeri 2.163 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Sosyal Duyarlılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 49,54 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 47,84'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Kontrol boyutuna ilişkin t değeri 3.421 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde Sosyal Duyarlılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları 52,70 olarak erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması olan 49,84'den büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal ortamlarda kendinden emin olma, sosyal rol oynama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

4.8. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Kardeş sayıları açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlara Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.11’de öğrencilerin kardeş sayılarına Sosyal Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.12’de Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Sosyal Beceri	Kardeş sayıları	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
Toplam puan	1 kardeş	16	283,63	30,94	232	330
	2 kardeş	187	285,31	28,19	216	375
	3 kardeş	129	281,26	24,17	220	367
	4 ve üstü	68	282,72	25,39	237	344
	Toplam	400	283,50	26,56	216	375
Duyuşsal Anlatımcılık	1 kardeş	16	48,81	6,61	39	63
	2 kardeş	187	46,20	7,82	21	67
	3 kardeş	129	46,39	6,99	31	67
	4 ve üstü	68	46,16	8,79	31	70
	Toplam	400	46,36	7,69	21	70
Duyuşsal Duyarlık	1 kardeş	16	47,88	11,62	29	65
	2 kardeş	187	48,12	8,51	24	72
	3 kardeş	129	47,62	7,74	27	69
	4 ve üstü	68	47,27	7,96	33	67
	Toplam	400	47,80	8,29	24	72
Duyuşsal Kontrol	1 kardeş	16	41,88	8,82	30	55
	2 kardeş	187	43,17	8,60	22	67
	3 kardeş	129	42,25	7,49	24	66
	4 ve üstü	68	44,59	8,59	28	65
	Toplam	400	43,06	8,28	22	67
Sosyal Anlatımcılık	1 kardeş	16	47,38	11,22	24	70
	2 kardeş	187	46,54	9,47	17	70
	3 kardeş	129	45,72	8,26	28	68
	4 ve üstü	68	45,96	7,58	31	66
	Toplam	400	46,21	8,85	17	70
Sosyal Duyarlık	1 kardeş	16	43,69	8,35	30	55
	2 kardeş	187	49,11	7,91	28	70
	3 kardeş	129	49,20	7,26	28	69
	4 ve üstü	68	47,29	8,18	31	69
	Toplam	400	48,62	7,84	28	70
Sosyal Kontrol	1 kardeş	16	54,00	7,03	37	65
	2 kardeş	187	51,54	8,69	31	74
	3 kardeş	129	50,05	8,16	24	73
	4 ve üstü	68	51,46	8,52	33	71
	Toplam	400	51,14	8,45	24	74

Tablo 4.12. Kardeş Sayıları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Toplam puan	Gruplararası	1295,884	3	431,961	0,610	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	280230,106	396	707,652		
	Toplam	281525,990	399			
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplararası	103,604	3	34,535	0,583	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	23468,556	396	59,264		
	Toplam	23572,160	399			
Duyuşsal Duyarlık	Gruplararası	42,613	3	14,204	0,205	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	27396,785	396	69,184		
	Toplam	27439,398	399			
Duyuşsal Kontrol	Gruplararası	268,416	3	89,472	1,310	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	27056,144	396	68,324		
	Toplam	27324,560	399			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplararası	76,682	3	25,561	0,325	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	31161,095	396	78,690		
	Toplam	31237,777	399			
Sosyal Duyarlık	Gruplararası	597,753	3	199,251	3,300	P<0.05 anlamlı
	Gruplariçi	23906,957	396	60,371		
	Toplam	24504,710	399			
Sosyal Kontrol	Gruplararası	318,866	3	106,289	1,495	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	28162,012	396	71,116		
	Toplam	28480,877	399			

Tablo 4.12 incelendiğinde kardeş sayıları açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmış, yalnızca Sosyal Duyarlılık boyutuna ilişkin F değeri 3.30 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş, Sosyal Beceri Ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlara ilişkin varyans değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kardeş sayıları açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri açısından yalnızca Sosyal Duyarlılık boyutuna farklılaştığını, Sosyal Beceri Ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlar açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Sosyal Duyarlılık boyutundaki bu farklılığın hangi sayıda kardeşe sahip olanlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. LSD Post

Hoc testi sonucunda tek çocuk olanların 2 ve 3 kardeşi olanlara göre Sosyal Duyarlılık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu tek çocuk olanların başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından 2 ve 3 kardeşi olanlara göre yetkin olmadıklarını göstermektedir.

4.9. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Beceri Ölçeğinin alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlara Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.13'te öğrencilerin kardeş sayılarına Sosyal Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.14'te Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açıısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Sosyal Beceri	Kaçınıcı çocuk	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
Toplam puan	Birinci	177	283,99	25,02	216	375
	İkinci	148	283,86	27,98	219	350
	Üçüncü	40	284,05	29,01	234	367
	Dördüncü ve üstü	35	278,80	25,75	237	343
	Toplam	400	283, 50	26,56	216	375
Duyuşsal Anlatımcılık	Birinci	177	46,03	6,93	31	64
	İkinci	148	46,70	8,30	21	67
	Üçüncü	40	46,60	8,39	34	67
	Dördüncü ve üstü	35	46,29	8,06	32	70
	Toplam	400	46,36	7,69	21	70
Duyuşsal Duyarlık	Birinci	177	47,91	7,71	29	66
	İkinci	148	48,25	9,16	24	72
	Üçüncü	40	46,55	7,38	37	69
	Dördüncü ve üstü	35	46,80	8,39	33	67
	Toplam	400	47,80	8,29	24	72
Duyuşsal Kontrol	Birinci	177	43,38	7,79	22	67
	İkinci	148	42,64	8,96	26	65
	Üçüncü	40	43,28	8,39	24	66
	Dördüncü ve üstü	35	42,97	7,72	29	65
	Toplam	400	43,06	8,28	22	67
Sosyal Anlatımcılık	Birinci	177	46,49	8,49	24	70
	İkinci	148	45,87	9,44	17	70
	Üçüncü	40	46,65	9,46	28	67
	Dördüncü ve üstü	35	45,66	7,51	32	66
	Toplam	400	46,21	8,85	17	70
Sosyal Duyarlık	Birinci	177	48,36	8,24	28	70
	İkinci	148	49,02	7,63	28	69
	Üçüncü	40	50,03	7,11	38	63
	Dördüncü ve üstü	35	46,57	7,23	34	60
	Toplam	400	48,62	7,84	28	70
Sosyal Kontrol	Birinci	177	51,14	8,85	24	74
	İkinci	148	51,41	8,04	31	69
	Üçüncü	40	50,70	8,45	37	71
	Dördüncü ve üstü	35	50,51	8,33	33	68
	Toplam	400	51,14	8,45	24	74

Tablo 4.14. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Toplam puan	Gruplararası	847,475	3	282,492	0,399	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	280678,515	396	708,784		
	Toplam	281525,990	399			
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplararası	38,702	3	12,901	0,217	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	23533,458	396	59,428		
	Toplam	23572,160	399			
Duyuşsal Duyarlık	Gruplararası	129,594	3	43,198	0,626	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	27309,804	396	68,964		
	Toplam	27439,397	399			
Duyuşsal Kontrol	Gruplararası	45,955	3	15,318	0,222	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	27278,605	396	68,885		
	Toplam	27324,560	399			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplararası	49,982	3	16,661	0,212	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	31187,795	396	78,757		
	Toplam	31237,778	399			
Sosyal Duyarlık	Gruplararası	261,366	3	87,122	1,423	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	24243,344	396	61,221		
	Toplam	24504,710	399			
Sosyal Kontrol	Gruplararası	32,408	3	10,803	0,150	P>0.05 anlamsız
	Gruplariçi	28448,470	396	71,840		
	Toplam	28480,878	399			

Tablo 4.14 incelendiğinde ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlara ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve maddelerin toplamından aldıkları puanlara ilişkin varyans değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.10. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri Arasındaki Fark ile İlgili Bulgular ve Yorum

Ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi

uygulanmıştır. Tablo 4.15’de öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo 4.16’da Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Sosyal Beceri	Kaçıncı çocuk	N	$\bar{X}$	S. S.	Minimum	Maksimum
Toplam puan	Düşük	25	276,80	25,94	225	343
	Orta	315	282,00	25,91	216	375
	Yüksek	60	294,13	27,90	232	367
	Toplam	400	283,50	26,56	216	375
Duyuşsal Anlatımcılık	Düşük	25	42,92	6,52	31	54
	Orta	315	46,01	7,52	21	67
	Yüksek	60	49,63	8,04	34	70
	Toplam	400	46,36	7,69	21	70
Duyuşsal Duyarlık	Düşük	25	45,00	8,75	27	66
	Orta	315	47,53	7,87	24	67
	Yüksek	60	50,40	9,67	29	72
	Toplam	400	47,80	8,29	24	72
Duyuşsal Kontrol	Düşük	25	43,64	9,05	24	67
	Orta	315	43,24	7,99	22	65
	Yüksek	60	41,88	9,38	26	66
	Toplam	400	43,06	8,28	22	67
Sosyal Anlatımcılık	Düşük	25	45,88	7,60	32	64
	Orta	315	45,55	8,93	17	70
	Yüksek	60	49,80	8,14	32	70
	Toplam	400	46,21	8,85	17	70
Sosyal Duyarlık	Düşük	25	50,96	7,59	39	64
	Orta	315	48,43	7,52	28	70
	Yüksek	60	48,63	9,39	28	67
	Toplam	400	48,62	7,84	28	70
Sosyal Kontrol	Düşük	25	48,64	6,86	35	59
	Orta	315	50,87	8,08	31	74
	Yüksek	60	53,62	10,35	24	71
	Toplam	400	51,14	8,45	24	74

Tablo 4.16. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumları Açısından Öğrencilerin Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgular

Sosyal Beceri		Kareler toplamı	S.D.	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Toplam puan	Gruplararası	8615,057	2	4307,528	6,266	P<0.05 Anlamlı
	Gruplariçi	272910,933	397	687,433		
	Toplam	281525,990	399			
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplararası	977,415	2	488,708	8,587	P<0.05 Anlamlı
	Gruplariçi	22594,745	397	56,914		
	Toplam	23572,160	399			
Duyuşsal Duyarlık	Gruplararası	624,534	2	312,267	4,623	P<0.05 Anlamlı
	Gruplariçi	26814,863	397	67,544		
	Toplam	27439,398	399			
Duyuşsal Kontrol	Gruplararası	101,474	2	50,737	0,740	P>0.05 Anlamsız
	Gruplariçi	27223,086	397	68,572		
	Toplam	27324,560	399			
Sosyal Anlatımcılık	Gruplararası	913,550	2	456,775	5,980	P<0.05 Anlamlı
	Gruplariçi	30324,227	397	76,383		
	Toplam	31237,777	399			
Sosyal Duyarlık	Gruplararası	148,820	2	74,410	1,213	P>0.05 Anlamsız
	Gruplariçi	24355,890	397	61,350		
	Toplam	24504,710	399			
Sosyal Kontrol	Gruplararası	547,271	2	273,635	3,889	P<0.05 Anlamlı
	Gruplariçi	27933,607	397	70,362		
	Toplam	28480,877	399			

Tablo 4.16 incelendiğinde ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından öğrencilerin Sosyal Becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucu Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanına ilişkin F değeri 6.266 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre sosyal becerisi açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Anlatımcılık boyutuna ilişkin F değeri 8.587 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin

sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Anlatımcılık boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Duyarlılık boyutuna ilişkin F değeri 4.623 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Duyarlılık boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Kontrol boyutuna ilişkin F değeri 0.740 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Duyuşsal Kontrol boyutu açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Anlatımcılık boyutuna ilişkin F değeri 5.980 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Anlatımcılık boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Duyarlılık boyutuna ilişkin F değeri 1.213 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Duyarlılık boyutu açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Kontrol boyutuna ilişkin F değeri 3.889 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre Sosyal Beceri Ölçeğinin, Sosyal Kontrol boyutu açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

İstatistiksel açıdan anlamlı bulunan farkların hangi sosyo-ekonomik düzeyde aileye sahip öğrenciler arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve anlamlı olan bulgular Tablo 4. 17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Sosyo-Ekonomik Düzey ile İlgili LSD Post Hoc Testi Bulguları

	Sosyo-ekonomik düzey (I)	Sosyo-ekonomik düzey (J)	Ortalamalar arası fark (I-J)	Önem düzeyi
Toplam puan	yüksek	Düşük	17,3333	P<0.05
Duyuşsal Anlatımcılık	orta	Düşük	3,0895	P<0.05
	yüksek	Düşük	6,7133	P<0.05
		Orta	3,6238	P<0.05
Duyuşsal Duyarlılık	yüksek	düşük	5,4000	P<0.05
		orta	2,8698	P<0.05
Sosyal Anlatımcılık	yüksek	orta	4,2508	P<0.05
Sosyal Kontrol	yüksek	düşük	4,9767	P<0.05
		orta	2,7468	P<0.05

Tablo 4.17 incelendiği zaman ailesinin gelir düzeyi açısından, Sosyal Beceri ölçeğinin toplam puanları, Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol alt boyutlarına ilişkin uygulanan Post Hoc testi sonucunda, ailesinin gelir düzeyi yüksek olanların ailesinin gelir düzeyi düşük ve orta olanlar arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu gelir düzeyi yüksek olanların sosyal beceri açısından daha yeterli olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların tartışma ve yorumu, denencelerin “GİRİŞ” bölümünde sunulan sıralamasına uygun olarak ele alınmıştır.

A. Fen Lisesi Öğrencileri İle Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Ait bulguların tartışma ve yorumu.

B. Fen Lisesi Öğrencileri İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal beceri ölçeği toplam puanları ve alt ölçekleri olan Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlılık ve Sosyal Kontrol boyutlarına ait bulguların tartışma ve yorumu.

C. Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde cinsiyet, Kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna ait bulguların tartışma ve yorumu.

D. Lise öğrencilerinin Sosyal Becerilerinde cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna ait bulguların tartışma ve yorumu.

A. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonunda Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin Problem Çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Korkut (2002), yaptığı araştırmada Lise ve Süper Lise öğrencileri arasında Problem Çözme Becerilerini algılamada okul türünün etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Saygılı (2000), okul türü ile Problem çözme Becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Fen Lisesi den Meslek Lisesine doğru gidildikçe öğrencilerin Problem Çözme Becerileri konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları sonucu bulunmuştur.

Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencileri Problem Çözme becerileri karşılaştırdığım araştırma sonuçlarım, yapılan araştırma sonuçları ile çelişmektedir.

Çalışmaya katılan her iki tür okul öğrencilerinin sosyal ve kültürel özelliklerinin benzer olması Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin farklılaşmasının bir nedeni olabilir.

Konuyla ilgili yapılmış daha araştırmaya rastlanamaması bu bulgunun yorumunu güçleştirmektedir.

B. Fen Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Ölçeğinin Toplam Puanları ve Alt Ölçekleri Olan Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlılık ve Sosyal Kontrol Boyutlarına Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Bu araştırmanın temel amacı Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla genel lise ve fen lisesi öğrencilere uygulanan Sosyal Beceri ölçeği sonucunda genel toplamda her iki okul öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ancak Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin Sosyal Beceri ölçeğinin alt boyutları olan Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları açısından farklılık olmamasının yanı sıra Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sosyal Beceri ölçeğinin duyuşsal duyarlılık boyutunda genel lise öğrencilerinin aritmetik ortalamalar fen lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından büyüktür. Bu bulgu genel lise öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Fen Lisesi öğrencilerinin ilgi alanları spor, matematik, fen ve mekanik olarak sıralanmıştır (Birol, 2005). Bu nedenle fen lisesi öğrencilerinin soyut düşünme yeteneklerinin gelişmiş olduğu düşünülerek duygusal konularda daha az dikkatli oldukları söylenebilir.

Sosyal Beceri ölçeğinin sosyal duyarlılık boyutunda fen lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalamaları genel lise öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından büyüktür. Bu bulgu fen lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre sözel mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Cutts ve Moseley (2001) üstün yetenekli çocuklarının eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada üstün yetenekli çocuklar sözcükleri tam anlamları ile kullanırlar (Akt: Yazıcı, 2005) demektedir. Bu da çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

C. Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumu, Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın amaçlarından birisi, araştırma grubuna katılan öğrenciler hakkında bazı tanımlayıcı bilgiler ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumları, problem çözme becerisi ve sosyal beceriler açısından incelendi.

Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında fark olmadığı bulunmuştur.

Bu konuda Taylan (1990), yaptığı araştırmada Problem çözme Envanteri kullanarak, öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre problem çözme becerisi algısının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyet düzeyinde bir farklılaşma görülmemiştir.

Basmacı (1998), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini, algılamalarını bazı değişkenler açısından inceleyen araştırmasında, kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulamamıştır.

İsrael (2003), ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkilerini araştırdığı çalışmada cinsiyetler arasında farklılık bulunmamıştır.

Yapılan tüm bu araştırmaların sonuçları, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin kardeş sayıları, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumları açısından problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bu konularda yapılan bir araştırmaya rastlanmaması bulgunun yorumunu güçleştirmektedir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kasap (1997), öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısını inceleyen araştırmasında, sosyo-ekonomik seviyeye göre anlamlı farklılıklar bulmuştur.

İsrael (2003), İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin problem çözme stratejileri ile başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkilerini araştırdığı çalışmasında sosyo-ekonomik seviyeye göre anlamlı farklılık bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun yaşadıkları sosyal ve kültürel çevre ile sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer olması öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözme becerilerinde farklılaşma olmamasının nedeni olabilir.

D. Lise Öğrencileri Sosyal Becerilerinde Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumu, Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Ait Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Beceri ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre sosyal beceri açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Sosyal Beceri ölçeğinin Duyuşsal Anlatımcılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilere göre daha büyüktür. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları ilebilme becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilere göre daha büyüktür. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda Sosyal beceri ölçeğinin Sosyal Kontrol boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilerinkinden büyüktür. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal ortalama da kendinden emin olma, sosyal rol oynama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları, kız öğrencilere göre daha büyüktür. Bu bulgu erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Deniz (2003), üniversite öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Sosyal beceri ölçeğinin Duyuşsal

Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal kontrol boyutlarında daha yetkin olduğu, erkek öğrencilerin de Duyuşsal kontrol boyutunda kız öğrencilerden daha yetkin olduğu sonucunu gözlemlemiştir.

Balcı ve Kalkan (2001), çalışmasında Duyuşsal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutunda kızların puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve erkeklerin Duyuşsal Kontrol boyutunda puan ortalamalarının kızlardan yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Riggio (1986) çalışmasında kızların Duyuşsal Anlatımcılık ve Duyuşsal Duyarlılık boyutlarında puan ortalamalarının erkeklerden yüksek, Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkeklerin puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Friedman ve arkadaşları (1980), Rosenthal ve arkadaşları (1979) kadınların Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur (Deniz, 2003). Bu bulgular araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Sosyal Anlatımcılık boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilerinkine göre daha büyüktür. Bu bulguyu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karşılıklı konuşmada diğerleri ile meşgul olmak ve sözel anlatım becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyarlılık boyutunda kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları erkek öğrencilerinkinden büyüktür. Bu bulgu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Deniz (2003), çalışmasında Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Duyarlılık boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşma olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırmamadaki bulgularla çelişmektedir. Kızlar erkeklere göre daha dışa dönük yapıya sahip olması, duyuşsal mesajları gönderme ve anlama becerilerinin yüksek olması ve sosyal olarak kendilerini ortaya koyma becerilerinin daha yüksek olması araştırma bulgularına etki eden nedenlerden olabilir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin kardeş sayıları açısından sosyal becerileri, sosyal beceri ölçeğinin toplam puanlarında ve Sosyal Duyarlılık dışındaki diğer alt boyutlarında farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sosyal Duyarlılık boyutundaki farklılık, tek çocuk olanların 2 ve 3 kardeşi olanlara göre başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından yetkin olmadığıdır.

Adler, “yalnız başına yetişen tek çocuk, toplumsal davranışların gelişmesi için gerekli olan alış veriş ortamından yoksundur. Çoğu kez ebeveyni tarafından aşırı korunduğu ve şımartıldığı için ileriki yaşamında da çevresinden benzer tutumlar bekler” der (Geçtan, 1996). Bu görüş araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaya rastlanmaması bulguların yorumunu güçleştirmektedir.

Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumlarının Sosyal beceri Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırmaya rastlanmaması bulguların yorumunu güçleştirmektedir.

Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Ölçeğinin toplam puanı anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre sosyal beceri açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutlarından Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları açısından ailenin ekonomik durumlarına göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Ancak Duyuşsal Kontrol ve Sosyal Duyarlılık alt gruplarında öğrencilerin, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre aralarında fark olmadığı görülmüştür.

Bacanlı (1990), kendini ayarlama ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. bu bulguyu araştırma sonucunu ve diğer bulguları desteklemektedir.

Yüksel (1998), Gazi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika programına devam eden 300 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmıştır. Analiz sonucunda sosyo-ekonomik düzey ile sosyal beceri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM VI

6. YARGI VE ÖNERİLER

Örneklerinin Fen Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin oluşturduğu 400 kişilik denekle yapılan araştırma bulgularına göre;

Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin Problem Çözme becerileri arasında fark yoktur.

Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı, Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal kontrol boyutları açısından aralarında fark yoktur.

Duyuşsal Duyarlılık boyutunda, Genel Lise öğrencileri Fen Lisesi öğrencilerine göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkindir.

Sosyal Duyarlılık boyutunda, Fen Lisesi öğrencileri Genel Lise öğrencilerine göre sözel mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkindir.

Cinsiyet farklılığı, lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algısında önemli bir etken değildir.

Kardeş sayısı, lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algısında önemli bir etken değildir.

Öğrencilerin kardeşleri içindeki sırası lise öğrencilerinin problem çözme becerisi algısında önemli bir etken değildir.

Cinsiyet farklılığı, lise öğrencilerinin sosyal becerilerinin etkilemektedir.

Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Anlamcılık boyutunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları iletebilme becerisi açısından daha yetkindir.

Duyuşsal Duyarlılık boyutunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sözel olmayan mesajları anlama ve yorumlama becerisi açısından daha yetkindir.

Duyuşsal Kontrol boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları ve duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkindir.

Sosyal Anlatımcılık boyutunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre karşılıklı konuşmada diğerleri ile meşgul olmak ve sözel anlatım becerisi açısından daha yetkindir.

Sosyal Duyarlılık boyutunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından daha yetkindir.

Sosyal Kontrol boyutunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sosyal ortamlarda kendinden emin olma, sosyal rol oynama becerisi açısından daha yetkindir.

Kardeş sayısı lise öğrencilerinin sosyal becerilerinin Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, sosyal Anlatımcılık ve sosyal kontrol boyutunda önemli bir etken değildir. Sosyal Duyarlılık boyutunda, tek çocuk olanlar başkalarının sözel mesajlarını yorumlama becerisi açısından 2 ve 3 kardeşi olanlara göre yetkin değildir.

Öğrencilerin kardeşleri içindeki sırası Sosyal becerilerine etki etmemektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu, lise öğrencilerinin sosyal becerilerine etki etmektedir. Gelir düzeyi yüksek olanlar sosyal beceriler açısından daha yetkindir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu Sosyal Beceri ölçeğinin Sosyal Duyarlılık dışında; Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Kontrol boyutlarında önemli bir etkidir.

ÖNERİLER

1. Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde öğrencilere sosyal beceri kazandırmaya yönelik programlar düzenlenebilir.
2. Sosyal Beceri Eğitimi programları hazırlanırken cinsiyet farklılıkları göz önüne alınabilir.
3. Literatürde üstün yetenekli olarak nitelendirilen Fen Lisesi öğrencilerine (1962,VII. Milli Eğitim Şurası) yönelik geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış sosyal beceri ölçekleri hazırlanabilir.
4. Sosyal Becerilerde ve Problem Çözme becerilerinde anne babanın çocuk yetiştirme tutumları, saldırganlık, empatik beceriler, anne babanın mesleği gibi değişkenleri inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. Çocuk yetiştirmede sosyal becerinin önemine ilişkin ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAR, N.V. (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireylerin Atılganlık Düzeyine Etkisi. H.Ü.S.B.E. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- AKKÖK, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen el Kitabı. M.E.B. Yayını.
- AKSU, M. (1989). Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi, Ankara: ODTÜ Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Dergisi, 44.
- ALBENTİ, R. and EMMONS, M. (1995), Atılganlık Hakkınızı Kullanın (Çev.S.Katlan), (7. Basım), Ankara, 1998, HYB Yayıncılık
- ARGLE, M and LOU, L. (1990), "Happiness and Social Skills", personality and Individual Difference, 11(12), 1255-1261.
- AYDIN, G. (1985). Sosyal Başarı ile Sosyal Beceri Eğitimin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü.S.B.E.: Ankara.
- BACANLI, H.(1999). Sosyal Beceri Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik, Editör; Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayınevi
- BANDURA. A.(1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Psychological review, 84,191-215.
- BASMACI, K. S (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamaların bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya
- BAUMGARDNER, A.H. ve diğerleri (1986), Rol of Causal Attribution in Personel Problem Solving, Journal of Personality and Social Psychology, 50,636.
- BAYMUR, F.(1965) Lise ve Dengi Okullara Giden Öğrencilerin Problem Çözmeleri. Ankara.
- BİLBAY, A.A.ve KÖSEOĞLU, F. (1999). Arkadaşlarınca Düşük Kabul Gören 4. ve 6. Sınıfların Akran İlişkilerini Güçlendirmek İçin Geliştirilen Sosyal Beceriler Programının Etkinliği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, B.Ü.: İstanbul.
- BİNBAŞIOĞLU, C.(1982), Eğitim Psikolojisi, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara.

- BİROL, Z.N.(2005), Fen Lisesi öğrencileri İle Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Benlik Saygısı, Mükemmeliyetçilik ve Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Trabzon.
- BULKELEY, R and CRAMER, D. (1990), “ Social Skills Training With Young Addercents” Journal of Youth Adolescence, 19,451-463.
- CARTLEDGE, G.F. and MILBURN, J. (1995). Teaching Social Skills to Children and Youth, U.S.A. Allyn and Bacon Massachuetts.
- CAVEL, T. (1990) “Social Adjustment, Social Performace and Social siklls: A tri component model of social competence”, Journal of Clinical Child Psychology, 19(2), 111-112.
- CHRISTOFF, K.A. ve diğerleri (1985), “Social Skills and Social Problem Solving Trainning for Shy Young Adolescence”, Association Advanment of Behavior Theray, 16,468-477.
- COŞKUNER, A. (1994). İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İş görenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.: Ankara.
- ÇAKIL, N. (1998). Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Ankara.
- ÇAM, S. (1995). “ Öğretmen adaylarının Ego Durumları İle Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi” Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(6), 37-42
- ÇEÇEN, R. (1998). “ Sosyal Beceri Eğitimi” Problem Odaklı Müdahale Yöntemleri Ders Notları, Çukurova Üniversitesi, Adana
- ÇULHA, M ve DERELİ, A.A. (1987), “ Atılganlık Eğitimi Programı”, Psikoloji Dergisi, 6 (21), 124-127.
- D.ZURILLA, T.J. ve M.R. Goldfried (1971), Problem Salving and Behavior Modification, Journal of Abnormal Psychology, 18,407.
- DENİZ, E.M. (2003) “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,501-522.
- DİKMEER, D.İ.(1997), Sosyal beceri Eğitiminin Sosyal İç Dönük Engellerin İç Dönüklülük Düzeyine Etkisi. yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü.: Ankara

- DİNÇER, F.Ç. (1995) Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü.: Ankara
- ELLIOT, T.R and S.E. Grambling (1990). "Personal Assertiveness and the Effects of Social Support Among Collage Students", *Journal of Counseling Psychology*, 27 (4), 427-436.
- ENÇ, M. (1982), Eğitim Ruhbilimi, İnkılâp ve Aka Kitapevleri Kool. Şti., İstanbul.
- ERYÜKSEL, G.N.(1996), Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi, E.Ü.: İzmir.
- GENÇTAN, E. (1996), Psikanaliz ve Sonrası, Remzi Kitapevi, İstanbul, 7. Basım.
- GOLDSTEIN, A.P., GERHAW, N.J. and KLEİN, P. (1980), Skillstreaming the adolescent: Astructured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills. Champaign, III : Research Press Company.
- GRESHAM, F. and ELLIOT, S. (1984), " Asseement and Classification of Children's Social Skill: A Review of methods and issues, Sscholl Psychology Review. 13,292-301.
- GÜRÇAY, S.S. (1998), " Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan sosyal Destek ve Atılgnlığın Karar Verme Stilleriyle İlişkisi", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-17.
- HEPPNER, P.P. ANDERSON, W.P. (1985). "The Relation ship Between Problem-Solving self Appraisal and Psychological Adjystmnt" *Cognitive Therapy and Research*, 4,415-427.
- HİSLİ, N. (1990). Almanya'dan Dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıklar V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji- Seminer Dergisi Özel Sayısı, 8, İzmir, 711-723.
- HO.R. (1981). Sex-Role Typing and Childrens Problem Solving Behavior, *Journal of Social Psychograpy*, 115, 219-226.
- HOPE, D.A. and MENDEL, J.A. (1994). "Global Social Skills Ratings Measures of social behavior or psycical attrativenes", *Behavior Research Theraphy*, 32(4), 463-469.

- HOWING, P.T., WODARSKI, J.S., KURTZ P.D. and GAUDIN, J.M.(1990), “The emperical base for the implentation of social skills trainiry with maltreated children”, *Social Work*, 35(5), 460-467.
- ISRAEL, E, (2003), “Problem Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkileri” yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 9 Eylül Üniversitesi, İzmir.
- JERATH, J.M., HASIJA, S. ve MALHORTA, D. (1993), A Study of state anxiety scores in a problem solving situation, *Studia Psychologica*, 35,143-150.
- JONES, W.H., HOBBS, S.A., HOCKERBURY, D. (1982), “Loneliness and social deficits”, *Journal of Personality and social Psycholog*, 42(4), 682-699.
- KAF, Ö. (1999), Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KASAP, Z. (1997), İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı ile Problem Çözme Tutumu arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KELLY, J.A. (1982), *Social Skill Training A Practical Guide For Interventions*, New York, Springer Publishing Company.
- KORKUT, F. (1994), Sigara İçen Ve İçmeyen Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri, VIII. Ulusal Psikoloji Kongresinde Sunulan Bildiri, İzmir, 21-23.
- KORKUT, F. (1996), “ İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi” 3P, 4(3), 191-198.
- KORKUT, F. (2002) “Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23), 177-184.
- KUZGUN, Y. (1992), Rehberlik ve Psikolojik danışma, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları.
- LARSON, L.M., HEPNER, P.P. (1989), Problem Solving aproisal in an Alcholic Population, *Journal of Counseling Psychology*, 36,73-78.
- MARLOWE, H.A., Jr. (1986), “Social Intelligence Evidence For Multidimensionality and Construct Indepence, *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.

- MC FALL, R.M. (1982), “ A Revirew and reformulation of the conupt of social skills” Behavioral Assesment,4,1-33.
- OĞUZKAN, F. (1989), Orta Dereceli Okullarda Öğretim, 2.Baskı, Ankara, Emel Matbaacılık.
- ONUR, B. (1993), Çocuk ve Ergen Gelişimi, 1. Baskı, Ankara, İmge Kitapevi.
- ÖZDEMİR, İ.E. (1985), Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri HÜSBE, Yayınlanmamış Yüksek Linas Tezi.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (1988), “Yurtkur Yurtlarında Barınan Öğrencilerinin Beklenti ve Problemleri” Yüksek Öğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu, Ankara.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (1992), “Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş etme Yolları, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı : 7 Sayfa 5.
- ÖZLEK, S. (2003), Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Ankara.
- ÖZTÜRK, O. (1997), Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, 7. Basım, Ankara; Hekimler Yayın Birliği.
- PARISH, T.S. and PARISH J.G. (1991), “The effects of family configuration and suppart system failures during childhood and adolescence on students self conupt and social skills”, Adolencence, 26(102), 441-447.
- RIGGIO, R.E. (1989), “ Social Skills and Empathy, Personality and Indiudual Differences, 12(7), 695-702.
- SAYGILI, H. (2000), “Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi”.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- SHEPHERD, G. (1983), “Introduction, s.Spence ve G. Shepherd (Eds)”, Developments in social skills training (1-17), New York, Academic Press.
- SUNGUR, N. (1992), Yaratıcı Düşünce, Özgür Yayın Dağıtımı, İstanbul, 129-155.
- SUNGUR, N. (1998), “Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkinliği-EYT Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

- TAYLAN, S. (1990), Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uygulama, Güvenlik ve geçerlik Çalışmaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TEĞİN, B. (1990), "Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğitimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelenmesi" Türk Psikoloji Dergisi 7(25), 21-32.
- THOMPSON, K.L., BUNDY, K.A., BRONCHEAU, C.(1995), "Social Skills training for young adolescent: symbolic and behavioral components, Adolescence, 31 (123), 505-521.
- ULUSOY,Ö. ve UZUNSÖZ, A. (1993), Düşük ve yüksek kaygılı üniversite öğrencilerinde yüz yüze ve telefonla kurulan iletişimin problem çözme becerisine etkisi, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, (Editörler: R. Bayraktar ve İ.Dağ), Ankara: Kongre düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 223-233.
- UZAMAZ, F. (2000), "Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Liseler arası İlişkiler Düzeyi Üzerine Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- WALKSMAN, S.A. (1984) "Assertion training with adolescent" Adolescence, 19(73), 123-130.
- YAZICI, H. (2005). Eğitsel ve Mesleki Rehberlik (Ed. Gürhan CAN) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pegem Yayıncılık.
- YÜKSEL, G. (1997), Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YÜKSEL, G. (1998), "Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Sosyal beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler açısından Yordanması".Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 97-109.
- YÜKSEL, G. (2001), " Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri", Sayı 150, Mart, Nisan, Mayıs 2001.

EKLER**Ek: 1****KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ*****AÇIKLAMA**

Aşağıda bir tutum veya davranış ifade eden 90 madde verilmiştir. Bunlar sizin için

tanımlayıcı bir özellik olabilir ya da olmayabilir. Her maddeyi dikkatle okuyun. Sonra ilgili ölçeği kullanarak sizin durumunuzu en doğru şekilde yansıttak olan seçeneğe karar verin, sonra cevap kağıdında uygun olan daireyi kurşun kalemle karalayın.

Doğru ya da yanlış cevap olmadığını aklınızda tutun bu nedenle maddeleri olabildiğince içten ve dürüst cevaplayın. Herbir madde için bir seçenek işaretleyin. Cevaplarınızı cevap kağıdı üzerinde işaretleyin. Her maddeyi cevaplandırmayı deneyin.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler

*R.E.Riggio. **Social Skills Inventory** 1986-1989; Çev: Galip Yüksel, 1995.

Ek: 2

KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ

-
- (1) Hiç benim gibi değil
 (2) Biraz benim gibi
 (3) Benim gibi
 (4) Oldukça benim gibi
 (5) Tamamen benim gibi
-

- | | |
|---|--|
| 1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur. | 13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır. |
| 2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım. | 14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen farkedebilirim. |
| 3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar. | 15. İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler |
| 4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım. | 16. Sosyal olmaktan hoşlanırım |
| 5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez. | 17. Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim. |
| 6. Genç - yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissedirim. | 18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim. |
| 7. Pek çok insandan daha hızlı konuşurum. | 19. Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir. |
| 8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır. | 20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker. |
| 9. Komik bir hikâye anlattığımda yada şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam. | 21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam. |
| 10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır. | 22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim. |
| 11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır. | 23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim. |
| 12. Bir grup arkadaşımınla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum. | 24. Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim. |

Ek: 2 (Devam)

-
- (1) Hiç benim gibi değil
 (2) Biraz benim gibi
 (3) Benim gibi
 (4) Oldukça benim gibi
 (5) Tamamen benim gibi
-

- | | |
|---|--|
| <p>25. Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.</p> <p>26. Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.</p> <p>27. Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.</p> <p>28. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.</p> <p>29. Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.</p> <p>30. Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.</p> <p>31. Sık sık yüksek sesle gülerim.</p> <p>32. Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.</p> <p>33. Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.</p> <p>34. Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.</p> <p>35. Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum</p> <p>36. Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.</p> <p>37. Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.</p> | <p>38. Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.</p> <p>39. Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.</p> <p>40. Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.</p> <p>41. Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.</p> <p>42. Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.</p> <p>43. Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.</p> <p>44. Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.</p> <p>45. Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.</p> <p>46. Bir hikâye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.</p> <p>47. Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.</p> <p>48. Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.</p> <p>49. Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.</p> <p>50. Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tesbit edebilirim</p> <p>51. Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.</p> |
|---|--|

Ek: 2 (Devam)

- (1) Hiç benim gibi değil
 (2) Biraz benim gibi
 (3) Benim gibi
 (4) Oldukça benim gibi
 (5) Tamamen benim gibi

- | | |
|---|--|
| 52. Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim. | 65. Eleştiriye karşı çok duyarlıyım. |
| 53. Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır. | 66. Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını arasına farketmişimdir. |
| 54. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim. | 67. İlgi odağı olmaktan nefret ederim. |
| 55. Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum. | 68. Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim. |
| 56. Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim. | 69. Güçlü bir duygumu, pek saklayamam |
| 57. Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim. | 70. Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum. |
| 58. Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım. | 71. Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm. |
| 59. Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim. | 72. Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim. |
| 60. Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim. | 73. Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm. |
| 61. Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim. | 74. Başka insanları seyretmek için saatler harcarım. |
| 62. Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım. | 75. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim. |
| 63. Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim | 76. Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir. |
| 64. Kendimi yalnız biri olarak görüyorum. | 77. Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum. |

Ek: 2 (Devam)

-
- (1) Hiç benim gibi değil
 (2) Biraz benim gibi
 (3) Benim gibi
 (4) Oldukça benim gibi
 (5) Tamamen benim gibi
-

- | | |
|--|--|
| <p>78. Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.</p> <p>79. Arkadaşlarım bazen bana çok konuştugumu söylerler.</p> <p>80. Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.</p> <p>81. Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.</p> <p>82. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.</p> <p>83. Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.</p> <p>84. Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.</p> | <p>85. Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.</p> <p>86. Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.</p> <p>87. Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.</p> <p>88. Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.</p> <p>89. Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.</p> <p>90. Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.</p> |
|--|--|

Ek: 4

2. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

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

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

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

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her zaman-Hiç bir zaman

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

Ek: 4 (Devam)

yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1 2 3 4 5 6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra duru ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1 2 3 4 5 6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1 2 3 4 5 6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1 2 3 4 5 6
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1 2 3 4 5 6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1 2 3 4 5 6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1 2 3 4 5 6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1 2 3 4 5 6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1 2 3 4 5 6
15. Bir sorunla ilgili olası çözüm yolları üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarılı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1 2 3 4 5 6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve sorun üzerinde düşünürüm.	1 2 3 4 5 6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1 2 3 4 5 6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1 2 3 4 5 6

Ek: 4 (Devam)

19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1 2 3 4 5 6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1 2 3 4 5 6
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok seçenek üretmem.	1 2 3 4 5 6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1 2 3 4 5 6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1 2 3 4 5 6
24. Yeni bir sorunla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inanıyorum.	1 2 3 4 5 6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1 2 3 4 5 6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1 2 3 4 5 6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1 2 3 4 5 6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1 2 3 4 5 6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmama.	1 2 3 4 5 6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1 2 3 4 5 6
31. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1 2 3 4 5 6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1 2 3 4 5 6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1 2 3 4 5 6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden	1 2 3 4 5 6

Ek: 4 (Devam)

genellikle pek emin değilimdir.	
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1 2 3 4 5 6

Ek: 5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad ve Soyad :

Okulu :

Cinsiyet :

Sınıfı :

Yaş :

Kaç kardeşsiniz? :

Kaçınıcı çocuksunuz:

Türkiye geneline göre ailenizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl görüyorsunuz?
() Düşük () Orta () Yüksek

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı, 1 Mart 1975 yılında Iğdır'da doğdu. İlköğrenimini Iğdır'da, ortaöğrenimini İstanbul Validebağ Sağlık Meslek Lisesinde tamamladı. 1995 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nü kazandı. 1999 yılında lisans öğrenimini bitirerek aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dalında Yüksek Lisansa başladı. Araştırmacı halen Trabzon Yomra Fen Lisesi'nde Rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.