

T. C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞ DÜZEYLERİ VE SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

TEZİ YAZAN
Merve TANGİZ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Murat KOÇ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK (Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEKLİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2020

ONAY**T.C****ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ****SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE**

201710016 numaralı öğrencimiz olan **Merve TANGİZ** tarafından hazırlanan '**Üniversite Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeyleri ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**' başlıklı bu tez çalışması jürilerimiz tarafından **oy birliği** ile **Psikoloji** Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitüde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır.)

Üniv. İçi Tez Danışmanı – Jüri Başkanı: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ

(Enstitüde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır.)

Üniv. Dışı – Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi **Soner ÇAKMAK**
(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitüde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır.)

Üniv. İçi – Jüri Üyesi: Doç. Dr. **Murat KOÇ**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

(Enstitüde Kalan Asıl Sureti İmzalıdır.)

17 / 01 / 2020

Doç. Dr. **Murat KOÇ**

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

Yol göstericim, en büyük destekçim annem;

Fatma TANGİZ'a

Hayattaki en büyük şansım olan biricik kız kardeşim;

Gülsüm TANGİZ'a

İTHAF EDİLMİŞTİR.

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

17 / 01 / 2020

MERVE TANGIZ

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde, ilgi ve alakasıyla disiplinli bir şekilde ilerlememe vesile olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve yaptığı yorumlar sayesinde olaylara bakış açımı değiştiren ve geliştiren tez danışmanım **Prof. Dr. Şükrü UĞUZ**'a,

Yüksek lisansa başlamama vesile olan idol olarak benimsediğim çok kıymetli hocam **Doç. Dr. Sengün Meltem ACAR**'a,

Tez sürecimde ne zaman motivasyonumu kaybetsem, kafamdaki sorularla boğulsam, başaracağıma dair umudumu kaybetsem benden güler yüzünü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşlarım; **Mevlüt Görkem TOK, Mine YUNAR, Özlem YILMAZ, Oğuzcan ÜLGEN, Buse YARICI** ve **öğrencilerime,**

Bu süreçteki en büyük destekçim arkamdaki dağım her zaman her koşulda bana yardım eden hayattaki en büyük şansım olan canım kardeşlerim **Gülsüm TANGİZ** ve **Veysel TANGİZ**'a

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana katkısı olmuş yolumu aydınlatan bütün **değerli hocalarıma,**
SONSUZ TEŞEKKÜRLERİMLE.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜST BİLİŞ DÜZEYLERİ VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Merve TANGIZ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ

Ocak 2020, 89 sayfa

Bireylerin yaşamına yönelik hayat standartlarını arttıracak önemli becerilerden biri sosyal problem çözmedir. Sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireylerin üst bilişsel faaliyetleri de yüksektir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın çalışma grubunu, 205'i kadın 151'u erkek olan 356 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu (SPÇE-KS) ve Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada katılımcıların üstbiliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üst biliş alt boyutlarından düşünceleri kontrol ihtiyacının sosyal problem çözme becerilerini açıklamada en yüksek pay sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu inanç boyutu ise bu ilişkide en düşük pay sahibi boyut olarak ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarında üstbilişsel becerilerin, problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin bilişsel süreçleri üzerindeki inançlarını içeren; bilişsel süreçlerini izlemesini, değerlendirmesini ve bunu eyleme dönüştürmesini etkileyen üstbiliş sistemi üzerinde çalışılması sosyal problemlerin çözümünde önemli bir etkiye sahiptir.

Anahtar kelimeler: Üst biliş, biliş, sosyal problem çözme, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITION
LEVELS AND SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS OF UNIVERSITY
STUDENTS: ÇAĞ UNIVERSITY SAMPLE****Merve TANGIZ****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Prof. Şükrü UĞUZ****January 2019, 89 pages**

One of the important skills that will increase the living standards for lives of individuals is social problem solving. Metacognition activities are also high in individuals with high social problem solving skills. In this study, it is aimed to determine the relationship between university students' metacognition levels and social problem solving skills.

350 undergraduate students, who were selected with convenience sampling method, participated in the research, 149 of whom were women in 201. Sociodemographic Information Form, Social Problem Solving Inventory Short Form (SPÇE-KS) and Metacognition Scale-30 (ÜBÖ-30) were applied as data collection tools in the study. Data obtained in the study was analyzed using the SPSS 21.0 package program.

The study found a negatively significant relationship between the metacognition levels of the participants and social problem solving skills. It is possible to say that the need to control thoughts from the lower dimensions of the metacognition has the highest share in the description of social problem solving skills. The positive faith dimension has emerged as the lowest share in this relationship. The analysis results concluded that the metacognition skills were a significant pain in problem solving skills.

Working on metacognition system which affects individuals' monitoring, assessing, and activating their cognitive processes including their beliefs has an important effect on the solution of social problems.

Key words: Metacognition, cognition, social problem solving, university students

ÖNSÖZ

Birey toplum içerisinde yaşayan sosyal bir varlık olarak sürekli problemler ile karşı karşıya gelmektedir. Gündelik hayat problemleri bireylerin hızlı ve gerçek çözümler problemlerdir. Karşılaştığı bu problemlerin bazılarında çözüm yolları bulmakta bazılarının farkına bile varamamaktadır.

İnsanın sosyal problem çözme becerileri kadar onların altında yatan zihinsel süreçleri bilmesi de önem kazanmaktadır. Problem çözmede önceki bilgilerle yeni bilgileri birleştirme veya ilk defa karşılaşılan bir problemdeki sergilenen çözüm yolları, bilinçli olarak farklı stratejiler seçme, uygulama ve düşünme süreçlerini planlama, izleme ve bu eylemlere ilişkin tahminlerde bulunma üstbiliş ile ilgilidir Tosun ve Irak (2008). Sosyal problem çözme sürecinin her aşamasında üstbilişsel eylemlerin varlığından söz edilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin yakın gelecekte kendilerinden beklenen rolleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, düşünme sürecini kontrol edebilen ve problem çözme becerileri gelişen bireyler olması, meslek yaşamlarında olumlu rol oynayacaktır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması ele alınmıştır.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Problemi	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Hipotezleri.....	3
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	3
1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	4
1.8. Tanımlar	4

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Biliş ile İlgili Genel Bilgiler.....	6
2.1.1. Biliş Hakkındaki Tanımlar ve Açıklamalar	6
2.2. Üst biliş ile İlgili Genel Bilgiler.....	7

2.2.1. Üst biliş Hakkındaki Kavramlar ve Açıklamalar.....	7
2.2.2. Üst bilişin Boyutları.....	8
2.2.2.1. Üst Bilişsel Bilgi	9
2.2.2.2. Üst Bilişsel Düzenleme	10
2.2.2.3. Üst Bilişsel Stratejiler	11
2.2.3. Üst biliş Gelişimi	12
2.2.4. Üst Biliş ile İlgili Yapılan Çalışmalar	13
2.3. Problem, Çözüm Ve Problem Çözme	17
2.3.1. Problem.....	17
2.3.2. Çözüm.....	18
2.3.3. Problem Çözme	18
2.3.3.1. Problem Çözme Basamakları.....	20
2.3.4. Sosyal Problem Çözme.....	20
2.3.4.1. Sosyal Problem Çözme Modeli.....	21
2.3.4.2. Genel Tanımlama / Yönelim.....	22
2.3.4.3. Problem çözme tarzları	22
2.3.5. Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	22
2.4. Üst biliş ve Problem Çözme.....	26
2.4.1. Üst Biliş ve Problem Çözme Değişkenlerini Beraber Ele Alan Çalışmalar.....	27

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı.....	29
3.2. Araştırmanın Modeli	29
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	29
3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)	30
3.5. Veri Toplama Araçları	30
3.5.1. Sosyodemografik Bilgi Formu	30
3.5.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu (SPÇE- KF).	30
3.5.3. Üst biliş Ölçeği-30.....	31
3.6. Araştırmada Verilerin Analizi.....	32

BÖLÜM IV**4. BULGULAR**

4.1. Araştırmanın Bulguları	33
4.2. Üst Biliş ve Faktör Analizi.....	33
4.3. Frekans Analizi	35
4.4. Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesi	38
4.4.1. Demografik Faktörlerin Analizi	38
4.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Analizi	41

BÖLÜM V**5. TARTIŞMA VE YORUM**

5.1. Tartışma	47
---------------------	----

BÖLÜM VI**6. SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuç.....	50
6.2. Öneriler	51

7. KAYNAKÇA 52**8. EKLER** 62**9. ÖZGEÇMİŞ** 75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Ölçeklerin Güvenilirlik ve Normallik Analizi	33
Tablo 2.	Üst Biliş Değişkeni Faktör Yükleri.....	34
Tablo 3.	Betimsel İstatistikler	37
Tablo 4.	Cinsiyet Faktörü T- Testi Sonuçları.....	39
Tablo 5.	Yaş Faktörü Anova Analizi Sonuçları	40
Tablo 6.	Ana Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları	42
Tablo 7.	Olumlu İnanç Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı	42
Tablo 8.	Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı	42
Tablo 9.	Bilişsel Güven Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı	42
Tablo 10.	Düşünceleri Kontrol İhtiyacı Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı	42
Tablo 11.	Bilişsel Farkındalık Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı.....	43
Tablo 12.	Değişkenler ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	43
Tablo 13.	Üst Biliş Değişkeninin Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	44
Tablo 14.	Olumlu İnanç Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	44
Tablo 15.	Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	45
Tablo 16.	Bilişsel Güven Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	45
Tablo 17.	Düşünceleri Kontrol İhtiyacı Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	46
Tablo 18.	Bilişsel Farkındalık Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Cinsiyet dağılımı	35
Şekil 2. Yaş dağılımı	36
Şekil 3. Üst biliş ölçeği puan dağılımı.....	37
Şekil 4. Sosyal problem çözme becerisi ölçeği puan dağılımı	38



EKLER LİSTESİ

8.1. Etik Kurul Onayı Belgesi.....	62
8.2. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	64
8.3. Katılımcı Bilgi Formu.....	65
8.4. Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE_KF).....	66
8.5. Üst Biliş -30 Ölçeği	68
8.6. Çağ Üniversitesi İzin Belgesi	69
8.7. İzin Yazıları	70
8.8. Ölçek Kullanım İzinleri	74



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Toplumdaki her birey, yaşadığı hayatta, çevresiyle olan ilişkilerinde ve fikri dünyasında bir takım problemlerle karşı karşıya gelir. Genellikle bireyler çözüm haritalarını oluştururken duygularının da etkisiyle kendilerine bir yol çizerler. Problem genel olarak bireyler için bir sıkıntı kaynağı olarak görülse de bireyin buna nasıl bir çözüm yolu geliştireceği de sıkıntı oluşturabilmektedir. Geliştirilen çözüm yolu en az problemler kadar önemlidir. Bireylerin çoğu karşılaştıkları problemlerin çözümünde olumlu yaklaşımlar oluşturamazlar. Bu nedenle kendilerini problemlerle boğulmuş gibi hissedip, çözümsüz olarak görürler. O anın kendinde hissettirdiği etkiden tamamen sıyrılamazlar. Problemlere ancak sistematik olarak yaklaşırsa çözülebilir ve bireyler istediği sonucu elde edebilir. Farkındalık ile alınan kararların ise pozitif etkisi yadsınamaz.

Bu durumu en iyi şekilde Sokrates'in "Kendini bil" öğüdü açıklıyor. Bu öğüdün bize aktardığı; kişinin düşünce süreçlerini bilmesi gerektiğidir. Bu noktada devreye Üst biliş (metacognition) giriyor. Üst biliş için birçok tanım yapılmıştır. Ama bu kavramı ilk olarak 1979'da Flavell kullanmıştır. Flavell'a (1979) göre üst biliş bireyin kendi bilişsel etkinlikleri, amaçları, görevleri, deneyimleri hakkındaki bilgisidir.

Meichenbaum'a (1985) göre Üst biliş, insanların kendi biliş makinaları ve bu makinanın nasıl çalıştığının farkında olmaları; Sternberg'e (1988) göre, bireyin problem çözmesinde planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanıldığı yüksek düzeyde bir yönetsel süreç; Shanahan'a (1992) göre, bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesi; Tosun ve Irak (2008)'a göre ise, bireyin ne bildiğine yönelik bilgisi, ne düşündüğüne yönelik fikri veya kendi bilişsel süreci hakkında kendine yönelttiği bir bakış olarak tanımlanmaktadır.

Üst biliş işlevleri, yaşam sürecinde bireyleri birçok farklı açıdan etkilemektedir. Bunlardan biri de bireylerin sosyal problem çözme becerileridir. İnsan hayatı boyunca içinde bulunduğu çevreye adapte olmaya çalışmaktadır.

Toplumda kendi yerini belirleme ihtiyacı hissetmektedir. Bu da bireyin sosyalleşme, sosyal uyum vb. gibi bazı sosyal becerileri kazanmasına bağlıdır (Yavuzer, 2012).

Birey bu sosyalleşme ve adapte olma çabaları esnasında bazı çatışmalarla karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal problemler bireyin her alanda karşısına çıkmakta ve sağlıklı sosyal gelişim için bireye fayda sağlamaktadır. Biggam ve Power (1999), sosyal problem çözme becerilerinin çocuğun sosyal uyumu için hayati derecede öneme sahip olduğunu belirtmektedir. D’Zurilla ve Golfried (1971) tarafından, sosyal problem çözme becerisi, bir problem durumuyla baş edebilmek için uygun davranış seçenekleri oluşturup bunlardan en etkili olacağı düşünülen bir tanesini seçme davranışını içeren davranışsal ve bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Berk (2013)’e göre ise sosyal problem çözme, sosyal anlaşmazlıkların engellenmesi ya da çözülmesi için toplumun diğer fertleri tarafından kabul edilebilir nitelikte ve benliğe de fayda sağlayacak şekilde sonuçlanan yöntemler üretmek ve bunları uygulamaktır (Kayılı ve Arı, 2015).

Bireyler problem kelimesini duyunca paniklemektedirler. Çünkü problem durumu engellerle uğraşmayı, çözüm bulmayı gerektirir. Yani bir yol haritası belirleyip harekete geçmek gerekir. Problemlere yaklaşımda bireyler problemi görmezden gelmek, problemden kaçmak, çözümsüz bir problem için aşırı korku ve bıkkınlık hissi yaşamak gibi işlevsel olmayan davranış ya da beklenti içerisine girer. Bazı bireyler ise problemlerle yüzleşip uygun başa çıkma stratejileri geliştirerek problemin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bu iki yaklaşım arasındaki farklılık problem çözme stratejilerinin kazanılıp kazanılmamasından kaynaklanmaktadır.

Bingham (2004) problem çözme becerilerinin öğrenilmesinin “yardım gerektirdiğini” belirtmektedir. Yani problem çözme becerisi zaman, çaba ve uygulamalar yaparak geliştirilebilen bir “psikolojik” yaşam becerisidir. Yaşadıkları çevreye etkili uyum sağlayabilmek için tüm nesillerin problem çözme becerilerini öğrenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir (Davidson ve Strenberg, 2003).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Toplum içerisinde yaşayan bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinin diğer değişkenlerin yanı sıra üst biliş ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda “Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile üst biliş

düzeyleleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada incelenen sosyal problem çözme ve üstbiliş, yapılan birçok araştırmada ayrı ayrı ele alınmıştır. Problem çözme ve üst bilişi birlikte ele alan araştırmalar olmasına rağmen problem çözmenin bir alt basamağı olan sosyal problem çözme üzerine literatürde çok fazla çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın sosyal problem çözme ve üst biliş arasındaki ilişki ile ilgili yapılacak çalışmalara bir bakış açısı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

H1. Üst biliş ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

- H1. Olumlu inanç boyutu ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- H2. Kontrol edilemezlik ve tehlike boyutu ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- H3. Bilişsel güven boyutu ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- H4. Düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutu ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.
- H5. Bilişsel farkındalık boyutu ile sosyal problem çözme becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki vardır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Katılımcıların, "Sosyal Problem Çözme Ölçeği", "Üst-biliş Ölçeği-30" ve Kişisel Bilgi Formunu samimi bir şekilde cevaplandıkları varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çağ Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma katılımcıların kullanılan ölçeklerdeki sorulara verdiği cevapların doğruluğu ve kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Biliş: İngilizce “Cognition” kelimesinin karşılığı olan biliş, bilme deneyimlerini ve içinde düşünme geçen eylemleri ifade eder. Bu bilme deneyimleri anlama, kavrama, düşünme, anımsama, tanıma, akıl yürütme ve benzeri gibi etmenlerden oluşur. Olay ve durumlar karşısındaki düşünsel işlevlerimizdir. Biliş hakkındaki tanımlamalar çeşitli açılardan ele alındığı için ortak bir tanım söz konusu değildir.

Üst biliş (Metacognition): Üst biliş, gelişim psikoloğu Flavell tarafından bireyin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgisi ve bu bilginin düşünce süreçlerini kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlanmıştır (Flavell; 1985). Kişinin kendi düşüncelerini anımsaması, algılaması ve bilmesi gibi zihinsel süreçleri içerir. Ülkemizdeki bazı araştırmacılar tarafından “Metacognition” kavramının karşılığı olarak “yürütücü biliş”, “yürütücü kontrol”, “yürütücü süreç”, “biliş hakkında bilgi”, “biliş üstü”, “yansıtıcı biliş”, “biliş ötesi”, “bilişsel farkındalık” gibi farklı kelimelerle ele alınıp incelenmektedir. Farklı bağlamlarda dolayısıyla farklı kelimelerle ele alınması da ortak bir tanımın olmasını zorlaştıran bir özelliktir. Özellikle öğrenme konusundaki araştırmalarda incelenen bir kavramdır. Üst biliş, öğrenmedeki etkili ve etkisiz yolların belirlenmesini sağlar.

Problem: Problem bir durum veya olayda karşılaşılan güçlük veya engeldir. Çözülmesi için çaba gerektiren bir zihin egzersizidir. Problemin ortadan kalkması için kişinin düşünmesi, araştırması, tartışması gibi eylemler gerekir. Matematiksel, sosyolojik, psikolojik ve benzeri gibi çeşitli alanlarda olabilir.

Problem Çözme Becerileri: Belirli bir amaç doğrultusunda karşılaşılan engellerle, zorluklarla başa çıkma becerisidir. Problemleri aşmaya yönelik başvurulan, çaba gerektiren, uygulanan stratejik becerilerdir. Bireyin özsaygısı, kendine güveni, iletişim kabiliyeti ve benzeri bileşenlerle yakından ilgilidir. İnsanın hayat kalitesini arttıran, mücadeleciliğini sağlayan yaşam becerilerinden biridir.

Sosyal Problem Çözme: Sosyal problem çözme kavramı insanın içerisinde bulunduğu ve insan işlevselliğini etkileyen akademideki ve iş hayatındaki olumsuzluklar, duygusal ve davranışsal sorunlar, insanın içinde bulunduğu toplumda karşılaşılan eğitim, sağlık, politika ve benzeri gibi alanlarda yaşanan sorunları içerdiği gibi kişinin dışında gerçekleşen yani kişisel olmayan sorunları da içeren kapsamlı sosyal içerikli problemleri içerir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu göz önüne alındığında yaşadığı zorluklar karşısındaki bireysel çabası, sosyal problem çözme olarak adlandırılır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri: İnsanın içinde bulunduğu toplumda karşılaştığı sorunlar, kişisel olmayan sorunlar, kişinin kendisi ile ilgili sorunları ve problemler karşısında geliştirdiği yöntemler bütünüdür. Sosyal problem çözme becerileri öfke kontrolü ve yönetimi, arkadaşlık ve aile ilişkileri gibi kişiler arası ilişkileri düzenleme, duygu düzenlemeleri gibi faktörlerden etkilenir. Sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı zorluklar karşısındaki bireysel çabasında kullandığı yöntemler, deneyimler, izlediği ve uyguladığı stratejiler ise sosyal problem çözme becerisi olarak açıklanabilir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Biliş ile İlgili Genel Bilgiler

Üst biliş “bilis üstü”, “yönetici bilis”, “bilis ötesi”, “yürütücü bilis”, “yansıtıcı bilis” ve benzeri kavramlarla ele alındığı için söz konusu çalışmada ilk etapta “bilis” hakkındaki açıklamaları, tanımlamaları irdelemekte yarar vardır.

2.1.1. Biliş Hakkındaki Tanımlar ve Açıklamalar

Bireyin olay, durum ve nesnenin varlığı karşısındaki farkında olma, bilinçli ve bilgili hale gelme durumudur (Türk Dil Kurumu, 2019). Diğer bir ifadeyle bilis hatırlama, kavrama, algılama gibi düşünsel eylemleri yani zihinsel süreçleri içerir (Garner ve Alexander, 1989). Biliş ele alınan kavramlarla ilgili dinamik bir olgu olarak varsayıldığında “Bilişsel Süreç” şeklinde incelenebilir. Bu minvalde bilişsel süreç, “algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama” gibi zihinde gerçekleşen düşünsel süreçleri ifade eder (Bacanlı, 2003).

Bilişsel süreçlerimiz yazma, dil kazanımı, dikkat, algı, bellek, okuduğunu anlama, sözel kavrama, ikna, sözel iletişim ve problem çözme ve düşünmeyi gerektiren her türlü faaliyet ile ilgilidir. Biliş kavramı çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdadır. Psikoloji, felsefe, eğitimbilim gibi alanlarda farklı olarak ele alınır. Psikoloji ve felsefedeki ele alınış şekli soyuttur. Eğitimbilim alanında ise öğrenme, kavrama olaylarını gerçekleştirmeyi sağlayan zihinsel bir süreçtir (Akpınar, 2011).

Biliş ile ilgili tanımlamalar ele alınan bağlamlara göre değişkenlik gösterir. Zihin kavramını özelleşmiş bir bilgisayara benzetip açıklamaya çalışan Bilgi- İşlem Kuramı bilisi “bilgi işleme işlevi” olarak tanımlamıştır (Van, 1995). Neisser’e göre bilis: “duyusal girdi”nin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, işlendiği, kaydedildiği, yeniden ele alındığı ve kullanıldığı tüm süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2003). Hegel ise bilisi diyalektik bir süreç olarak ele almış ve bu süreç içerisinde hem nesne hem de öznenin değiştiğini ifade etmiştir. Hegel’e ek olarak Fichte, Kant, Husserl, Descartes de bilisin gelişimini “mutlak’ın özbilinci” (deneyüstü yansı) kavramı ile açıklamıştır (aktaran Lektorsky, 1998).

Biliş kavramının farklı bağlamlarda, farklı şekillerde açıklanmasından da anlaşılacağı üzere biliş ile ilgili tam bir açıklama, tanım yapmak zordur çünkü biliş olgusu karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdadır. Biliş olgusu tek başına var olan, statik zihinsel bir süreç değildir aksine biliş dinamiktir. Bu kavram fizyolojik, sosyolojik, kültürel değişkenlerden etkilenir ve ilişkilendirilir. Biliş ile ilgili çalışmalar Matlin'e (1989) göre, dilbilim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, yapay zeka, antropoloji ve sinir bilim gibi disiplinleri kapsamaktadır, kısacası biliş üzerinde yapılan çalışmalar multidisipliner olabilmektedir.

2.2. Üst biliş ile İlgili Genel Bilgiler

Biliş verilen tanımlamalar ve açıklamalarda belirtildiği gibi kişinin olay, durum ve nesnelere öğrenmeye, anlamaya çalışmasıdır. Üst biliş ise kişinin kendisini anlaması, farkında olması, anımsamasını içeren zihinsel süreçlerdir. Çalışmanın bu bölümünde üst biliş hakkındaki tanımlamalar, üst bilişin tarihsel süreci ile ilgili bilgiler, açıklamalar ve üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Üst biliş Hakkındaki Kavramlar ve Açıklamalar

Düşünme, kavrama, dikkat, algı, bellek, sözel iletişim gibi bilişsel faaliyetleri denetleyen, kontrol eden üst biliş için genel olarak “düşünme hakkında düşünme”, “bilme hakkında bilme” olarak özetleyebiliriz. Son yıllarda Türkiye’deki eğitim sistemini iyileştirmek için özellikle bu kavram üzerine yoğunlaşmış, öğrenmenin nasıl olacağını veya daha iyi bir öğrenmenin nasıl olacağı konusunda araştırmalar yürütülmüştür. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere insan için “bilme” faaliyetinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Üst biliş öğrenmenin temel bir becerisidir. İnsan bilmeyi bilirse, problem çözebilir, hata yapma ihtimalini düşürebilir, mantık çerçevesinde daha çok hareket edebilir. Bu yüzden bilmeyi bilmek yani üst biliş önemlidir (Özsoy, 2008).

Üst biliş ilk kez gelişim psikoloğu Flavell tarafından 1970’li yılların sonlarına doğru ifade edilmiştir. Üst biliş ile bağlantılı olan “üst bellek (metamemory)” terimi ise Flavell’in çocukların yüksek bellek becerileri ile ilgili 1976 yılında yaptığı çalışmasında ifade edilmiş ve literatüre girmiştir. 1979 yılında ise Flavell çalışmalarını ilerleterek üst biliş (metacognition) olarak daha geniş bir çerçevede ele alarak kuramını yeniden oluşturmuştur. Flavell’e göre kişi, belirli bilgileri unutmamak için o bilgi hakkında daha

çok çalışıyorsa, bazı bilgileri öğrenmenin bazı bilgileri öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysa, bilginin doğruluğunu sorguluyorsa veya bilgiyi kabul etmeden önce doğruluğunu kontrol ediyorsa üst biliş ile ilgilidir (aktaran Çakıroğlu, 2007).

Ülkemizde biliş ve üst biliş hakkında çalışan araştırmacılar bu İngilizce kelimeyi “biliş ötesi”, “biliş üstü”, “yürütücü biliş”, “yansıtıcı biliş”, “yürütücü süreç” “biliş hakkında bilgi” gibi kelimelerle incelemektedir. Alandaki uzman kişiler de kelimenin tam karşılığı konusunda uzlaşma sağlayamamışlardır (Hıdıroğlu, 2018). Bunun sebebi üst bilişin farklı bağlamlarda ele alınması olabilir.

Üstbiliş terimi genel olarak kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgi olarak tanımlanmaktadır ve bireyin ulaşmak istediği amaçları doğrultusunda öğrenme, anlama, kavrama, anımsama gibi zihinsel süreçlerde bulunmasıdır. Kişinin kendisinin farkında olmasıdır, kendi düşüncelerinin yönetilmesi, denetlenmesini sağlayan biliş ötesi bir süreçtir. Schraw’e göre biliş, bireyin bildiklerinin ve bilmediklerinin farkında olması, bilişsel süreçleri kontrol edebilme düzeyidir.

Biliş ile üst bilişi birbirinden ayıran noktalardan biri, üst bilişin; bilişin fark edilmesini ve bir olgu olan bilişin koşullara uygun halde kullanılmasını sağlamasıdır. Diğer bir fark, üst bilişsel öğretimin zihinsel süreçleri takip etme ve denetleme öğretime ağırlık verirken bilişsel öğretim şartlara özel yöntemlerin kazanılmasına önem verir. Üst bilişsel öğretimde birey kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini, nasıl kontrol edebileceğini ve yönetebileceğini öğrenir, daha verimli bir öğrenme için bu zihinsel süreçlerin tekrar derlenerek daha faydalı kullanılabilmesi varsayımına uzanır (Özsoy, 2008). Anımsama, kavrama, açıklama, bilme, düşünme üzerinde düşünme ve bilme gibi eylemler üst biliş, bu eylemlere verilen isim ise üst bilişsel eylemlerdir.

2.2.2. Üst bilişin Boyutları

Biliş ve üst biliş kavramlarında olduğu gibi üst bilişi daha iyi açıklamaya çalışırken kullanılan üst bilişin boyutları hakkındaki ayrımlar, sınıflandırmalar değişkenlik gösterir. Flavell’e (1985) göre, üst bilişin dört boyutu veya bileşeni bulunmaktadır: üst bilişsel bilgi, üst bilişsel stratejiler, hedefler (görevler) ve deneyimlerdir (aktaran Akpunar, 2011). Üst bilişsel bilgi kendi bilişimizin farkında olmamız sonucunda ürettiğimiz bilgidir. Üst bilişsel kontrol stratejileri kişinin kendi anlama, anımsama, düşünme gibi bilişsel süreçlerinin nasıl ilerleyeceği konusundaki kontrol yöntemidir, izlediği yoldur. Üst bilişsel deneyim ise düşüncelerin

anlamlandırılmaya çalışılmasıdır. Söz konusu araştırmada, üst bilişin boyutları farklı bağlamlarda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.2.1. Üst Bilişsel Bilgi

Üst bilişin “bilme hakkında bilme” olduğundan, eylemlerin ise üst bilişsel eylemler olduğundan bahsedilmiştir. Üst bilişsel bilgi ise Flavell’in üst biliş konusundaki önem verdiği, anahtar olarak gördüğü kavramlardan birisidir. Üst biliş bilgisi kişinin kendisinin bilme süreçleriyle ilgili ne durumda olduğunu bilmesi, kendi bilişinin farkında olmasıyla ilgili kendine sorduğu sorulara cevap verebilmesi olarak açıklanabilir. Üst bilişsel bilgi, öğrenme sırasında aktif olarak öğrenmeyi izleme becerileridir. Üst biliş bilgi İngilizce’de “Metacognitive knowledge” kavramına karşılık gelmektedir. Üst bilişsel bilginin üç etkenden oluştuğu öne sürülmektedir: durumsal (koşullu) bilgi, açıklayıcı (tanıtıcı) bilgi ve işlemsel (yöntemsel) bilgi (Brown, 1987).

Açıklayıcı (tanıtıcı) bilgi, kişinin kendisi hakkındaki bilişsel farkındalığından yola çıkarak bu farkındalığın bir işi yapıp yapamayacağı konusundaki yeterliliğini bilmesidir (Panaoura, 2007). Bilişsel tepkilerin performansla olan etkisinin bilinmesidir, farkında olunmasıdır. Örneğin, bir öğrencinin bir dersten geçip geçemeyeceği konusundaki bilgileri kişinin tanıtıcı bilgileridir. Bu bilgilere sahip değilse kişinin eksik üst bilişsel bilgileri vardır denilebilir ancak bu yine de kişinin söz konusu dersten geçemeyeceği anlamına gelmez.

Durumsal (koşullu) bilgi, bir kişinin, bir bilgiyi yöntemin ve becerinin ne zaman ve hangi koşullar altında kullanılırsa faydalı olacağı konusundaki farkındalığı ve tüm bilgisidir. Herhangi bilişsel bir olayın neden ve ne zaman gerçekleştiği ile ilgili bilgiyi ifade etmektir (Pierce, 2003). Örneğin, bir öğrencinin derste öğretmenin sorabileceği sorulara karşı geliştirdiği stratejisinde kullanacağı bilgiler, öğrencinin üst bilişsel koşullu bilgisidir.

İşlemsel (yöntemsel) bilgi, ulaşmak istenen hedefte kullanılacak yöntem ve stratejilerin nasıl kullanılacağı, nasıl faydalı olacağı hakkındaki bilgidir (Hıdıroğlu, 2018). Örneğin bir öğrencinin öğretmenin sorduğu soruya vereceği cevap için, kullanacağı stratejileri nasıl kullanacağını açıklaması yöntemsel bilgidir.

2.2.2.2. Üst Bilişsel Düzenleme

Üst biliş hakkında birçok bilgi ve tanımlama olduğu gibi üst bilişi açıklayan kavramlar hakkında da alan yazında birçok bilgi bulunmaktadır. Üst bilişin bilmeyi, düşünmeyi kontrol edebilme ve düzenleyebilme olduğundan bahsedilmektedir. Bu bağlamda üst bilişsel düzenleme söz konusu araştırma için önemli bir kavramdır. Üst bilişsel düzenleme Brown'a göre tahmin, planlama, izleme, değerlendirme basamaklarından meydana gelmektedir (aktaran Hıdıroğlu, 2018).

Planlama düşünceleri, fikirleri organize etme davranışıdır. Zihinsel eylemleri gerçekleştirirken kişi bilinçli ve farkındadır, kararları nedenselliğe dayanır ve bu düşünceleri organize eder. Bir olay karşısında zihinsel olarak amaç belirleme, süreci önceden düşünüp zamanlama, gruplama, sıralama hakkındaki özel ve genel izlenecek yolları belirleme planlama aşamasında zihinde gerçekleşir (Hıdıroğlu ve Bukova Güzel, 2016).

İzleme eylemleri üst bilişsel kavramlar içerisinde yer alan kavramlardan önemli bir tanesidir. İzleme bilinçli, farkındalığı yüksek bir gözlem sürecidir. Üst bilişsel ve bilişsel eylemlerde, bu eylemlerin süreç boyunca etkisinin etkili bir şekilde izlenmesidir. Bu süreç içerisinde anlık olarak sorgulamalar yapılır, bazı yargılara varılır. İşbirliğinin olduğu ortamlar aktif izlemenin sağlanmasının yüksek olduğu ortamlardır. İzleme, bir olay karşısındaki eylemi meydana getiren kişinin performansı değerlendirmesidir (aktaran Hıdıroğlu, 2018). Çoğu araştırmacıya göre izlemenin üst bilişsel düzenlemedeki önemi büyüktür, başarının hedeflendiği durumlarda izleme önemli bir adımdır. 'Norman ve Shallice (1986)'a göre, kolay ve basit durumlarda üst bilişsel faaliyetlerin aktif olmadığını ve genellikle çok çeşitli bağlamlarda ve karmaşık yapıdaki durumlarda çatışma ortamının arttığını ve yürütücü dikkatin aktif bir şekilde görev aldığını belirtmiştir (aktaran Hıdıroğlu, 2018) .

Değerlendirme, sorun veya durum karşısındaki üst bilişsel eylemlerin gerçekleştiği süreçte, ulaşılan sonuçların değeridir. Pintrich, Wolters ve Baxter (2000)'e göre değerlendirme, süreçteki yöntemlerin tekrar incelenmesi, gözden geçirilmesi, tekrar edilmesi, bilişsel ürünlerin birleştirilmesi, daha amaca uygun ve işlevsel hale gelmesi için yapılan üst bilişsel düzenleme eylemlerinden biridir (aktaran Hıdıroğlu, 2018).

Tahmin eylemleri destekleyici bir üstbilişsel düzenleme basamağıdır. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi basamakların hepsinde kullanılabilir. Sezgilere, bilişsel ve

üst bilişsel bilgilere, deneysel olarak elde edilmiş verilere bağlı olarak yapılır. Çıkarım ve kıyaslama içerir. Tahmin gerçekleşecek olayları önceden tahmin etmeyi, çıkarımlar yapmayı ve bu çıkarımları kıyaslamayı kapsar (Hıdıroğlu ve Bukova Güzel, 2016). Tahminin etkili olması üst bilişsel düzenlemedeki tüm süreçlerin de etkili olmasını sağlar. Diğer düzenleme eylemlerini tetikleyecek durumdadır. Lesh ve Doerr'e göre tahminin izleme, değerlendirme ve planlama gibi basamakları etkilemesi ile birlikte zihinsel süreçlerin iç içe geçen bir bütün olduğunu gösterir ve bu durum da analiz yapılmasını zorlaştırır (aktaran Hıdıroğlu, 2018).

2.2.2.3. Üst Bilişsel Stratejiler

Üst bilişsel stratejiler kişinin kendi bilişinin yapısı ve bilişinin çalışma prensibiyle ilgili bilgi sahibi olmasıdır. Üst bilişsel stratejilerdeki yöntemler öğrenmenin daha etkin hale getirilmesinde kullanılmaktadır. Üst bilişsel stratejide hedefe ulaşıp ulaşamadığını anlamak ve değerlendirmek, denetlemek ve kontrol etmek gibi bilişsel süreçlere rastlanır (Yurdakul, 2005). Üst bilişsel stratejileri bilen kişiler nasıl daha iyi öğrenebileceklerini, seçimlerini, seçimlerinin etkililiğini stratejileri bilmeyenlere kıyasla çok daha iyi bilirler. Öğrenme, irdeleme, inceleme ve kıyaslama kabiliyetleri daha yüksektir. Stratejileri uygulayan birey tarafından öğrenme süreci bilinçli olarak izlenir, kontrol edilir ve hatalar düzeltilir, gerekirse bu stratejiler değiştirilir.

Blake ve Spence'e (1990) göre üst bilişsel stratejilerin geliştirilmesi için ilk olarak kişinin bildiği ve bilmediği şeyleri tanımlaması gerekir. "Konu hakkındaki bilgim ne kadar?", "Ne öğrenmek istiyorum?" gibi soruların akılda bilinçli bir şekilde oluşması gerekir. İkinci olarak, kişinin düşündüklerini özgürce ifade etmesi gerekir. Planlama, düzenleme ve problem çözme gibi durumlarda kişi düşüncelerini belirtebilmelidir böylelikle bu strateji basamağını kullanarak çevresiyle işbirliği kurabilir, sonuca daha etkili ve kısa sürede ulaşabilir. Üçüncü olarak, kişi bir düşünme ajandası tutmalıdır. Bu düşünme ajandasının bir diğer adı da öğrenme günlüğüdür.

Kişi düşüncelerindeki benzerlikleri, gidişatı, tutarsızlıkları, kırımları, belirsizlikleri de somut bir şekilde görmüş olur. Dördüncü olarak, kişinin bilinçli bir plan yapması ve kendini izlemesi gerekir. Kişi plan yaptıkça artan bir sorumluluk duygusuna sahip olur. Beşinci olarak, kişi düşünme sürecini sorgulamalıdır. Süreç içerisinde düşüncelerinin kendisini hangi noktaya getirdiğini sorgulamalıdır. Son olarak,

kişi kendini değerlendirmelidir. Ne kadar ilerleyebildiği, hedeflerine ne kadar ulaşabildiği hakkında bir değerlendirme yapmalıdır (aktaran Özsoy, 2006).

Üst bilişsel stratejiler bilişsel süreçler ile ilgili işleyiş hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bilişsel süreçleri maksimum yararlar kullanabilmek için geliştirilen ve kullanılan stratejilerdir.

2.2.3. Üst biliş Gelişimi

Gelişim insan hayatı için durağan değil sürekli bir durumdur. İnsanlar sürekli bir gelişimsel süreç içerisinde. Bu gelişimsel süreç biyolojik, psikolojik, duygusal, sosyal ve mental anlamda olabilir. Üst bilişin gelişimi için de aynı durum söz konusudur. Geliştirilebilir olduğu kabul edilmektedir. Genel anlamda üst biliş gelişiminin küçük yaşlarda oluşmaya başladığı ancak kontrol etme, anlamlandırma ve öğrenme gibi süreçlerde kullanılmasının ise sonradan meydana geldiği öne sürülmektedir (Akpınar, 2011).

Üst bilişsel gelişim ile ilgili psikolojinin çeşitli alt dalları üzerinden de araştırmalar yapılmış ve çeşitli bulgular bulunmaya çalışılmıştır. Klinik psikoloji, gelişim psikolojisi ve bilişsel psikoloji üst biliş, üst biliş becerileri ve üst biliş gelişimi ile ilgili araştırmalar yapan alanlardır. Klinik psikoloji üst bilişin gelişimiyle ilgilenmiş, klinik psikoloji uzmanları ortaya attıkları kuramlarla patolojik vakaların zamanla gelişen üst biliş ile gözlemlenen bozukluk semptomlarında anlamlı bir fark oluşabileceğini ileri sürmüşlerdir. Üst biliş gelişiminin sağlanmasıyla kişinin kendi beden ve kişilik imgesine bakış açısının değiştirilmesinin tedavi süreci boyunca önem kazanacağı belirtilmiştir. Üst bilişin psikolojik bozuklukların devam etmesi veya farklılaşarak gelişmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010).

Üst bilişsel düşünme gelişimi ile ilgili araştırma yapan Swartz ve Perkins (1989; aktaran Fisher, 1998), dört düzeyde üst bilişsel gelişimi ifade etmiştir:

1. **Sessiz Kullanım:** Çocukluk döneminde kişiler kararlarını üzerinde çok düşünmeden, değerlendirmeden ve sorgulamadan verirler.
2. **Farkında olarak kullanım:** Çocuklar bir yöntemin, karar verme sürecinin veya stratejinin bilinçli olarak farkındadır.

3. **Stratejik kullanım:** Çocuklar düşüncelerini organize edebilmek için stratejik davranabilir, karar alma konusunda yöntemler seçebilirler.
4. **Yansıtıcı kullanım:** Çocuklar süreç başlangıcında, süreç devam ederken ve süreç sonlandığında düşündükleri hakkında yansıtma yaparlar. Geldikleri noktayı, gelişimlerini, nasıl ilerlediklerini artıları ve eksileriyle sorgulayıp değerlendirirler.

2.2.4. Üst Biliş ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Üst biliş hayatın her alanında etkili olduğu için konu itibariyle geniş ve farklı bağlamlarda ele alınan bir kavramdır. Üst biliş hakkında yapılan ilk çalışmalar, genel olarak çocukların bellek özellikleri ve belleğin gelişimsel süreçlerini içeren tanımlayıcı (descriptive) araştırmalardır. Zamanla bu araştırmalar tanımlayıcı araştırmalardan deneysel (empirical) araştırmalara doğru kaymaya başladı, bu sebeple metodoloji çeşidinin artmasıyla yapılan araştırma sayıları da artmıştır. Üst biliş ile ilgili yapılan araştırmaların artmasıyla bir sınıflandırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Değerlendirme, gruplandırma ve analiz etme gibi açılardan farklılıklar olmasına 3 genel kategoride yapılan araştırmalar sınıflandırılmıştır (aktaran Senemoğlu, 2007).

İlk kategori “Bilişsel görüntüleme” (Cognitive monitoring) olmuştur. Bu kategori altında kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri ile “şuan ki” durumlarının ne kadar tutarlı olduğu konusunda çalışmalar yapılmıştır. Hart (1960), İngilizcesi “feeling-of-knowing judgments” olan “bilme hissi yargıları” konusunda ilk olarak üniversite öğrencilerine daha sonra ise daha genç, küçük yaştaki çocuklara deney yapıyor. Genel kültür düzeyini ölçen sorulardan bir dizi oluşturup soruyor, öğrenciler bazı sorulara yanlış cevaplar veriyor. Daha sonra çoktan seçmeli soruların cevaplarından doğru cevapları bulup bulamayacakları konusunda yargıda bulunmaları isteniyor, burada yargılar ile tanıma performansı arasındaki tutarlılık öğrenilmek isteniyor. Üniversite öğrencileri ile yapılan deney sonrası Hart, tutarlılıkla olan ilişkiyi yüksek buluyor, ancak daha genç çocuklarla yaptığı deneyin sonucunda bilme hissiyle ilgili yargılarının daha az tutarlı olduğu sonucuna ulaşıyor. Söz konusu kategori başlığı altında yapılan araştırmaya göre:

- 1- Anaokulu çocukları dahi tutarlı oldukları bilgiyi görüntüleyebilir.
- 2- Yaş ile birlikte tutarlı olarak izleme izleyebilme oranı artış göstermektedir.
- 3- Yaş ile birlikte bellekte tutulan bilgi artmaktadır.
- 4- Bellek görüntüleme işi kısa süreli bellek ve çalışan belleği aşırı düzeyde yüklemiyorsa anaokulu veya okul öncesi çocukları ile ilkökul çocukları arasında çok küçük oranda bir farklılık bulunmuştur (aktaran Senemoğlu, 2007).

İkinci kategori İngilizcesi “Cognitive Regulation” olan yani “Bilişsel Düzenleme” anlamına gelen kavramdır. Kişinin değişen ve gelişen çevresel koşullar uyum sağlayabilmesi için kişinin bilişsel süreçlerini revize etmesini yani yeniden düzenlemesini ifade etmektedir. Bu alandaki yapılan ilk çalışmalar mental retardasyonu olan çocuklarla ve eğitilebilir zeka geriliği olan çocuklar üzerinde yapılmıştır. Ancak son zamanlarda bu çalışmalar tüm çocuklar üzerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Üçüncü kategori olan Bilişsel Görüntüleme ve Düzenleme, (Cognitive monitoring and regulation) kişinin kendine ait olan düşünceleri görüntüleyebilmesini ve bu düşünceleri sonraki bellek süreçlerini düzenlemek için kullanılmasını ifade eder.

Son zamanlarda özellikle eğitim alanıyla ilgili çalışmalara hız kazandırılmış ve üst biliş ile ilgili çalışmalarda bu alandaki odak konusu olmuştur. Söz konusu üç kategori dışında dördüncü bir kategori olarak bahsedilen “Eğitimde Üst bilişi Araştıran Çalışmalar” son derece bu alana yoğunlaşmıştır.

Vadhan ve Stander (1994), üniversite öğrencilerinin, bilişsel ve üst bilişsel becerileri ile sınav başarı düzeyinin ilişkisi tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında 109 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, alınan not ile bilişsel beceri arasında negatif anlamlı; alınan not ve beklenen not arasındaki fark ile üst bilişsel beceri arasında anlamlı bir negatif ilişki bulgulanmıştır.

Karakelle ve Şentürk (2006), üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerin ebeveyn tutumları karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında 305 lise öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda erişilen bulgulara göre üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında ev kadınlığını reddetme ve sıkı disiplin bakımından fark ortaya çıktığını ancak, diğer çocuk yetiştirme tutumları bakımından bir farklılaşma tespit edilemediği görülmektedir.

Coutinho (2007), çalışmasında üniversite öğrencilerinin mesleki hedefler, performans hedefleri, üst biliş düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Analiz sonuçları, mesleki hedefler ile akademik performans arasındaki ilişkide üst bilişin kısmi bir arabuluculuk etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Hazan (2009), paradoksal ve psikofizyolojik insomnia hastalarının biliş, üst-biliş ve kişilik özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, ele alınan grupların üst-bellek performansları açısından anlamlı fark çıkmadığını göstermiştir.

Safrancı (2010), Üst biliş Ölçeği-30'u kullanarak üst biliş faktörlerinin bağımsız olarak psikolojik semptomlar (sürekli kaygı, endişe, depresyon ve sosyal kaygı-kaçınma) üzerindeki etkisini ve bu etkide başa çıkma stratejilerinin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçladığı çalışmasında 435 katılımcıdan veri toplamıştır. Araştırma sonuçları, üst biliş alt boyutlarından düşünceleri kontrol ihtiyacı, kontrol edilemezlik ve tehlikenin tüm psikolojik semptomlarla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu, olumlu inançlar boyutunun ise sürekli kaygı, endişe ve sosyal kaygı-kaçınma değişkenleriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Düşünceleri kontrol etme ihtiyacı boyutunun ise depresyonla pozitif, endişeyle ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Demir ve Özmen (2011), üniversite öğrencilerinin algıladıkları üst biliş düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada Üst Biliş-30 Ölçeği çerçevesinde 1083 öğrenciden veri toplamıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre üst biliş ölçeğinde üniversite öğrencilerinin en yüksek puanı bilişsel farkındalık alt boyutunda aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üst biliş toplam, bilişsel güven ve düşünce kontrol ihtiyacı boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

Tuna (2015), Üst biliş Ölçeği-30 ölçeği çerçevesinde üniversite öğrencilerindeki riskli davranışların, dürtüsellik ve üst bilişsel inançlar ile ilişkisini araştırmıştır. 361 katılımcıya uygulanan nicel araştırmanın sonuçları riskli davranışlar ölçeğinin alt boyutlarından intihar eğilimi ile toplam üst biliş, olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Alma (2016), çalışmasında üst bilişsel kuram çerçevesinde oluşturulan sigara bağımlılığının üst bilişsel modelini, sigara kullanımına özgü bir üst bilişler ölçeği kullanarak test etmeyi amaçladığı çalışmasında iki enlemesine kesitsel çalışma yapmıştır. Bulgular, bağımlılık ve kaygı belirtileri ilişkisinde, sigaranın işlevsel

olmayan bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılıyor olabileceğine işaret etmekte ve üst bilişsel yaklaşımı desteklemekte olduğunu göstermiştir.

Uzal Özgül (2017), 15-17 yaş aralığındaki öğrencilerin aleksitimik karakter özelliğine sahip olma durumlarına göre üst biliş özellikleri ile ruhsal ve davranışsal sorunları arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere 592 örnekleme sahip bir nicel araştırmaya başvurmuştur. Üst Biliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE) kullanılan bu araştırma sonuçları, aleksitimi ölçeği ile üst biliş ölçeği arasında pozitif doğrusal yönde zayıf ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Baltacı (2018), Üst biliş Ölçeği-30 kullandığı çalışmasında yaşlılarda üst bilişi, psikopatoloji ve baş etme becerileri yönünden değerlendirmeyi amaçlamış ve bu kapsamda 65-87 yaş aralığında toplam 103 yaşlı bireye erişmiştir. Araştırma sonuçları, üst biliş alt boyutlarının psikopatoloji ve baş etme becerileri alt boyutları ile ilişkiler ortaya koymuştur. Bulgular sonucunda yaşlılık sürecinde yaşlıların üst bilişlerinin hangi psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu ve hangi başa çıkma tutumunun kullanımıyla ilişkili olabileceği bulunmuştur. Yaşlılarda en sık görülen ruhsal bozukluk olan depresyonun da patolojik tarzda üst bilişlerin artması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ermiş (2018), üst bilişsel farkındalık ile sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkileri; cinsiyet, eğitim, ve beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik dönemleri olmak üzere farklı yaş gruplarına göre incelemeyi amaçladığı çalışmasında 443 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları, üst bilişsel farkındalık açısından kadınlar ve erkekler arasında farklılık ortaya çıkarmıştır. Düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı ve sosyal bilişin üst bilişsel farkındalığı yordayıcılığında, düşünme ihtiyacı negatif biçimde yordarken, sosyal bilişin üst bilişsel farkındalık üzerinde yordayıcı etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Gacal (2018), Üst biliş Ölçeği-30 kullanarak kişilik özellikleri, üst biliş ve medya (film/müzik) tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmasında, farklı cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyindeki katılımcıların puanları bakımından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Erkeklerin bilişsel güven ve düşünceleri kontrol ihtiyacı hariç tüm alt boyut puanları kadınlara oranla, lise ve altı eğitim düzeyindekilerin olumlu inançlar ve bilişsel güven hariç diğer alt boyutlardaki puanları yüksek eğitim grubundakilere oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Durusoy (2019), üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üst bilişlerin ilişkisini araştırdığı çalışmasında 488 üniversitesi öğrencisine ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları, üst biliş toplam puanı ve alt ölçekleri ile sosyal kaygı toplam puanı, sosyal kaygının anksiyete ve kaçınma alt boyutları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Ertural (2019), Üst biliş Ölçeği-30 kullanarak üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst bilişe etkisini incelemek üzere 467 üniversite öğrencisi kapsamında betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Betimsel sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin %52'sinin işlevsel tarzda üst biliş, %48'inin ise işlevsel olmayan tarzda üst biliş faaliyetlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Kavousi vd. (2019), öğrenciler üzerinde yaptığı nicel araştırma sonucunda üst bilişsel düşünme becerilerinin tasarım fikri üretme ve geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve tasarımdaki yaratıcı sürecin önemli bir parçası olduğunu ortaya koymuştur.

2.3. Problem, Çözüm Ve Problem Çözme

2.3.1. Problem

Bireyin yaşadığı çevre de problemin olması veya sürekli yeni problemlerle karşı karşıya gelmek kaçınılmazdır. Problemin olmadığı bir hayat ya da problemsiz bir yer yoktur. Problem Grekçe "Problema" kökünden gelmektedir. Bu sözcük ise "Proballo" sözcüğünden türetilmiştir. (Keleş, 2000). Problem temel anlam olarak insanı rahatsız eden bir durumdur (Ferah, 2000). Türk Dil Kurumu'na göre problem; araştırılması, bilgi edinilmesi, üzerine düşünülmesi, uygun çözüm yolunun araştırılarak uygulanması neticesinde sonuca ulaştırılması gereken vaka ya da durum şeklinde açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2005).

Heppner ve Krauskopf (1987) , problem terimi, bireyin isteklerine tepki verme durumu olarak tanımlamaktadırlar. D'Zurilla ve Nezu'ya (1987) göre problem; uyum sağlamak için tepki gerektiren durum, Morgan'a (1991) göre; kişinin amaca ulaşmasında olumsuzluk ile karşılaştığı çatışma durumu, Bingham'a (1998) göre; bireyin amacına ulaşmak için edindiği mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir.

Bireyin karşısına çıkan problemlerin hepsinde üç ana özellik bulunmaktadır; Kişinin zihninde belirlediği bir amacı vardır. Bu amaca ulaşırken karşısına çeşitli engeller çıkar. Bireyi amacına ulaşması için teşvik eden içsel bir gücü vardır (Bingham, 1998).

Problem tam da bu durumda bireyin amacına ulaşmak için hareket ettiğinde karşısına çıkar zorluklar olduğu zaman kendini gösterir (Cüceloğlu, 1993).

Genel anlamda bakılacak olursa; bireyler dengesizlik durumundan hoşnut olmazlar her zaman bir denge arayışında olurlar. Problem teriminin arka planında bu dengenin sağlanamaması vardır. Kimi zaman da bu dengesizliğin çözüme kavuşması için birey kendisine çözüm haritaları oluşturur, bu çözüm haritalarını oluştururken zihinsel potansiyelini açığa çıkarır (Sonmaz, 2002).

2.3.2. Çözüm

Çözüm terimini, D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) şöyle tanımlamışlardır: Bir sorunla karşılaşıldığında bu soruna yönelik üretilen ürün veya soruna yönelik kullanılan baş etme mekanizmalarıdır. Probleme getirilen çözüm yolları kişiye özgü olabilirken, sosyal de olabilir. Sosyal probleme ait gösterge, etkin bir çözüm, çatışmayı anlamlandıran veya kişileri tatmin eden bir sonuç sağlayabilen özellikte olmalıdır (Hamarta, 2007).

2.3.3. Problem Çözme

Karşılaşılan problemlere sistemli yanıt verilirse çözüme kavuşacağı bilinmelidir. Problem çözme bir düzen gerektirir ve basamak ilerlenilen sistematik bir yapıdır (Hisli, 1994).

Problem çözme, karmaşık bir süreçtir çünkü duyuşsal, davranışsal ve bilişsel süreçleri kapsar (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

Problem çözme, 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından ilk defa Kanada'da tıp eğitiminde kullanılsa da eğitim alanında ilk kez John Dewey tarafından kullanılmıştır (Azar ve Koray, 2008).

Problem çözme, probleme çözüm ararken deneyimlerle kazanılmış eski çözüm haritalarını kullanmak yerine yeni çözüm haritaları da keşfetmektir (Korkut, 2002).

Problem çözme, bir problemle karşılaşıncaya etkili bir sonuca ulaşabilmek için engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bireyin eforunu temsil eder (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Problem çözme, bireyin edinmesi gereken bir beceridir çünkü yaşamı boyunca karşı karşıya geleceği birçok problem olacaktır. Bu problemlerle nasıl başa çıkıldığı çözüme ulaşma konusunda önemlidir (Gülşen, 2008).

Problem çözmeyi öğrenme, problemi anlamlandırdıktan sonra kazanılır. Kattering'in de söylediği gibi "iyi tanımlanmış bir problemin yarısı çözülmüştür" (Dinçer, 1995).

Bireyler problemlerine çözüm oluştururken genelde geçmiş deneyimlerinden yararlanma, yakın çevresinden fikir alma ve akılcı yöntemleri kullanmaktadırlar (Binbaşoğlu, 1982).

Bireyin problem çözmeyi öğrenmesini etkileyen bazı etmenler vardır. Enç'e (1982) göre, bunlar; yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar, alınan eğitim, sosyo-kültürel çevre, güdülenme ve gelişim düzeyi.

Problem çözme kavramı geçmişten günümüze kadar araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu kavram hakkında genel olarak iki görüş vardır. Bunlardan birincisi problem çözmeye bireyin geçmiş yaşantısı, ikincisi ise problem çözmeye bireyin problemi ne kadar tanıdığı önemlidir (Çilingir, 2006).

Araştırmacılar problem çözmeyi etkileyen etmenleri farklı şekillerde ele almışlardır. Bunları genel anlamda iki grupta açıklayabiliriz; bireysel ve toplumsal faktörler (Saygılı, 2000).

Problem çözme becerisi kişinin kendiliğini kazanmasında ve sosyal çevresine karşı dayanıklılık göstermesindeki en etkili becerilerden birisidir. Bu nedenle kişinin ve toplumun gelişimi de bu becerinin geliştirilmesine bağlıdır (Şahin, 2004).

Lev Vygotsky'e göre problem çözme, rutin etkinlikler kapsamında sosyal etkileşimlerde kazanılan sosyal bir yetenektir (aktaran Aydın, 2009) .

Problem çözme becerisi için birey belirli bir zaman ve zihinsel güce sahip olması gerekmektedir. Problem çözme becerisi bireyde eğitsel etkinliklerle ortaya çıkarılabilecek bir beceridir. Eğitim sisteminin içerisinde kişilerin problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Kişiler eğitim sisteminin her aşamasında problem çözmeye basamaklarına aktif bir şekilde katılım göstermeleri gerekmektedir. Bireye problemler verilmeli ve kendi çabasıyla çözmesi beklenmelidir. (Başaran, 1994).

Sonuç olarak problem çözme becerisi bireylere kazandırılabilir ve bireyin iç ve dış dünya ile bir köprü kurmasını geliştiren bir beceri olarak düşünülebilir. Problem çözme becerisi bireylere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içerisinde bulundururken "uyum" becerisini de gerektirmesi yönünden araştırmacılar tarafından problem çözme başa çıkma becerisinin alt bileşeni gibi düşünüldüğünden ruh sağlığının işareti olarak görülmüştür (Yıldız, 2003).

2.3.3.1. Problem Çözme Basamakları

Problem çözme süreci bazı basamaklardan oluşmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz; Problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, çözüm arama, karar verme ve uygulama, değerlendirme (Öğülmüş, 2001).

2.3.4. Sosyal Problem Çözme

İnsanlar yaşadığı hayat boyunca bir çok problemle yüz yüze gelmektedir ve karşılaştıkları bu problemlere farklı çözüm yolları üretmektedirler. Probleme bakış açısı ve üretilen çözüm sadece karşılaşılan problemin yapısıyla değil kişinin yaşadığı sosyal çevre ile de doğrudan bağlantılıdır (Bigin, 2010). Problemler ve çevre göz önüne alındığında sosyal problem çözme becerisi problem çözme kavramının bir alt basamağıdır. Yaşadığımız toplumda bireyin yaşadığı en büyük sıkıntı kişilerarası iletişimdir. Kişi gözünü dünyaya açtığı andan itibaren çevresiyle iletişim kurmaya başlar ve iletişim kurduğu kişiler ve sosyal çevresi bireyin davranışlarının ve kişisel gelişimin oluşmasında ki en temel etmendir. Birey çevresiyle kurduğu bu ilişki de sağlıklı bir iletişim kurabilmek için öncelikle kendinin farkında olmalıdır. Kendisinin farkında olmayan kendisini tanımayan kişinin diğer insanları anlayıp sağlıklı bir iletişim kurması beklenemez (Yüksel, 2008).

Bireyin yüz yüze geldiği bütün problemleri kapsayan sosyal problem çözme kavramı alan yazında ‘‘kişiler arası sorun çözme becerileri’’ ya da ‘‘sosyal sorun çözme’’ becerileri olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2006).

Öğülmüş’e (2006) göre, sosyal bir varlık olan birey yalnız olmaktan ziyade kişilerle etkileşim halinde bulunmak istemektedir ve bu etkileşimin neticesinde de kişilerarası problemlerle karşılaşmak olasıdır.

Sosyal problem çözme, D’Zurilla ve Nezu’ya (2001) göre; ‘‘kişinin günlük yaşamda karşılaştığı problem durumlarında etkili başa çıkma yollarını bulmak üzere kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal-duyuşsal bir süreçtir. Bu bakış açısına göre birey yaşadığı çevreden ve günlük hayatında iletişime girdiği herkesten etkilenmektedir. Günlük rutinde insan bir çok stres verici durumla karşılaşmakta ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkmaktadır (Çekici, 2009). Karşılaştığında bu stres verici durumlarla nasıl başa çıkacağını bilmesi için kişinin kendisini ne kadar tanıdığı ve hangi çözüm yolunu kullanacağını bilmesine bağlıdır. Etkili iletişim becerisi gelişmiş olan birey karşılaştığı bu gibi durumları daha kolay bir şekilde çözebilecektir.

Birey bir problemle karşı karşıya geldiği zaman çözüm yolu bulmak için önceki yaşantısından belleğinde var olan şemayı hatırlar ve sonra çözmeye başlar. Eğer daha önce böyle bir şema belleğinde varsa problemi çözerken aynı yolu izler ve daha önce kullandığı bilgileri kullanır (Ülgen, 1997).

Sosyal problem çözüme kavramını McGuire (2001) iki kavram ile açıklamıştır; 'Problem' ve 'Çözüm'. Problem bireyin içerisinde bulunduğu durum ile olmasını istediği durum arasında ki fark olarak tanımlanabilmektedir (Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004).

Problemle karşılaşıldığında problemi görmezden gelmek probleminden kaçmak yerine problemi nasıl çözeceğine odaklanmak önemlidir. Sosyal problem çözüme becerisi de içerisinde probleme yeni çözüm yolları, yeni düşünceler üretme sürecini temsil etmektedir (Terzi, 2003).

Problem çözüme kelimesine sosyal sıfatını eklediğimizde bu ifade kişinin günlük hayatında kendisini engelleyen problemlerin tamamını kapsamaktadır. Bireyin kişisel, aile, sağlık ve daha geniş kapsamlı olarak sosyal problemlerini içerisinde barındıran her türlü problemle ilgilidir (Arslan, 2009).

Birey bir problemle karşılaşır bunu çözdüğünde daha sonra ki yaşantısında aynı problemle yüz yüze kalırsa geçmiş yaşantısına bağlı olarak problemi çözüm şekli değişir ve daha kolay çözüme kavuşturur, bu da problem çözüme kavramının öğrenilen bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir. Sosyal öğrenme kavramı açısından sosyal problem çözüme becerisine bakıldığında bireyin kendini yönetme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal problem çözüme kavramı tamamen bireyin yaşadığı sosyal çevresindeki karşılaştığı sorunları çözüme girişimidir.

2.3.4.1. Sosyal Problem Çözme Modeli

D'Zurilla ve Nezu (1982) 'Sosyal Problem Çözme Modeli'ni 'Genel Tanımlama/Yönelim' ve 'Problem Çözme Tarzları' olmak üzere iki boyuta ayırmıştır ve boyutlar birbirinden bağımsızdır.

Sosyal problem çözüme beceri modeline göre etkili problem çözüme davranışı kişinin problemle karşı karşıya geldiğinde probleme olumlu yaklaşım gösterme ve problem çözüme basamaklarını takip ederek karşılaştığı problemi çözüme kavuşturması olarak açıklanmaktadır (Çekici, 2009).

2.3.4.2. Genel Tanımlama / Yönelim

Genel tanımlama/probleme yönelim bireyin problemi çözmeye dair yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini içeren bir üst biliş stratejisidir. ‘Olumlu Problem Yönelimi’ ve ‘Olumsuz Problem Yönelimi’ olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır (Bilgin, 2010).

Olumlu problem yönelimi, problemi bir meydan okuma olarak değerlendirmektir (Doğan, 2009). Olumlu problem yönelimine sahip olan bireyler karşılaştıkları problemi değişim için bir fırsat olarak değerlendirmektedir, problemi çözeceğine güveni vardır, karşılaştığı problemi çözmek için zaman ve çaba göstermesi gerektiğini bilmektedir (Bilgin, 2010).

Olumsuz problem yönelimi, problemi bir tehdit olarak değerlendirmektir (Doğan, 2009). Olumsuz problem yönelimi bulunan kişiler; problemleri çözebileceklerine dair kendilerine olan güven duyguları zayıftır.

2.3.4.3. Problem Çözme Tarzları

D’Zurilla ve arkadaşları üç farklı problem çözme tarzı tanımlamaktadır (Bilgin, 2010).

Rasyonel (Akılcı) Problem Çözme Tarzı; bireyin önceden düşündüğü problem çözme tarzıdır. Rasyonel problem çözme tarzına sahip olan bireyler karşılaştıkları problemi tanımlarken problemle ilgili çok fazla bilgi elde etmeye çalışırlar ve karşılaştıkları problemi detaylı bir şekilde tanımlarlar. Tanımlamayı yaptıktan sonra en akılcı sonucu seçenek problemi çözmeye ilerler (Bilgin, 2010).

Dürtüsel- Dikkatsiz Problem Çözme Tarzı; Bireyin aceleci, dikkatsiz ve eksik girişimlerde bulunduğu bilişsel davranış örüntüsü olarak tanımlanır (Doğan, 2009). Bu problem çözme yöntemini benimseyen bireyler daha az alternatif üretebilir ve o an aklına gelen birkaç çözüm önerisini değerlendirir (Arslan, 2009).

Kaçınmacı Problem Çözme Tarzı; Bireyin karşılaştığı probleme yönelik ertelem, isteksiz durma, kaçınma tarzı stratejiler içeren işlevsel olmayan problem çözme tarzıdır. Bu problem çözme tarzını benimseyen bireylerde karşılaştıkları problemle yüzleşmek yerine onlardan kaçmayı tercih ederler (Budak, 2009).

2.3.5. Sosyal Problem Çözme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Taylan (1990), üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen programa göre, problem çözme becerisini tespit etmek üzere gerçekleştirdiği

araştırmada problem çözme bakımından öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları programa göre farklılaşma olduğunu; cinsiyet ve sınıfa göre istatistiksel anlamlı farklılık olmadığını bulgulamıştır. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin becerisi en düşük sınıf olarak ortaya çıkmış; son sınıf öğrencilerinin ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

D’Zurilla ve Sheedy’nin (1991), üniversite öğrencilerinde sosyal problem çözme becerisi ile psikolojik stres arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdiği araştırmada elde ettikleri sonuçlar problem çözme becerilerinin stres ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Marx vd. (1992), major depresif bozukluğu olan 20 hasta, 20 depresif olmayan kontrol grubu ve 17 anksiyete bozukluğu olan hastayı farklı sosyal problem çözme ölçütleri ile karşılaştırmıştır. Sonuçlar, depresif bireylerin problem çözmeye eksiklikten muzdarip olduğunu göstermiştir.

Chang (1998), 211 üniversite öğrencisinde yüksek ve düşük umutların problem çözme yeteneği ve stresli akademik ve kişilerarası durumlarla başa çıkma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yüksek umutlu öğrencilerin, düşük umutlu öğrencilere göre daha büyük problem çözme yeteneklerine sahip oldukları bulunmuştur.

D’Zurilla vd. (1998), çalışmalarında sosyal problem çözme becerilerindeki yaş ve cinsiyet farklılıkları analiz etmişlerdir. Sonuçlar sosyal problem çözme yeteneğinin genç erişkinlikten (17-20 yaş arası) orta yaşa doğru (40-55 yaş arası) arttığını ve daha sonra yaşlılık döneminde ise (60-80 yaş arası) azaldığını göstermektedir. Spesifik olarak, genç erişkinlere kıyasla, orta yaşta bireyler probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözmeye daha yüksek puan alırken, probleme olumsuz yönelim, dürtüsellik / dikkatsizlik tarzı ve kaçınma stilinde daha düşük puanlar almıştır. Yaşlı bireylere kıyasla, orta yaşlı bireyler pozitif problem yönelimi ve rasyonel problem çözme konusunda daha yüksek puan almıştır. Cinsiyet yönünden ise probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim boyutlarında arasında fark bulunmuştur.

Watkins ve Baracaia (2002), depresyon ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi sınamak için 26 depresyon teşhisi konmuş ve 26 sağlıklı bireyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, depresyonda olan bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin, hiçbir zaman depresyona girmemiş ve iyileşmemiş depresif gruplara kıyasla, önemli ölçüde düşük olduğunu göstermiştir.

Baker (2003), üniversite öğrencilerinin üç yıl boyunca sosyal problem çözme değerlendirmeleri ile müteakip uyum, stres, sağlık, motivasyon ve performans

arasındaki öngörülen ilişkileri incelemek için ileriye dönük uzunlamasına bir tasarım kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversiteye girişte ölçülen cinsiyet, yaş ve önceki akademik yetenek, kendi kendine algılanan problem çözme yeteneklerinin kontrolü, üniversiteye psikososyal uyum, algılanan stres düzeyleri, kendi kendine belirlenen motivasyonel yönler ve öğrencilerin akademik performansı üzerinde doğrudan faydalı olmuştur. Algılanan stres, kendi kaderini belirleme profilleri ve akademik performansta kadınlar lehine cinsiyet farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Albayrak Sargın (2008), çalışmasında ergenlerde gözlenen öfkeyi ifade etme biçimleri ve sosyal problem çözme becerileri ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 654 ergen üzerinde nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, saldırganlık ile sosyal problem çözme arasında negatif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Atik Bilgenoğlu (2009), sosyal problem çözme becerilerinin iş-aile-özel hayat çatışması ve psikolojik iyi olma durumu (anksiyete, tükenmişlik, depresyon ve yaşamdan duyulan tatmin) ilişkisi üzerindeki düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda en az bir çocuk sahibi olan 448 beyaz yakalı çalışandan veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, akıllı problem çözenin iş-aile-özel hayat çatışması ve tükenmişlik ilişkisi üzerinde düzenleyici etkisi olduğunu ortaya koymuştur. İş-aile-özel hayat çatışması yüksek olup yüksek akıllı problem çözme becerisine sahip olan çalışanların iş-aile-özel hayat çatışması yüksek olup düşük akıllı problem çözme becerisine sahip olan çalışanlara kıyasla tükenmişliklerinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Çekici (2009), sosyal problem çözme beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, öfkeyle ilişkili davranışlar ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında ikinci ve üçüncü sınıflara devam etmekte olan 34 katılımcı ile nicel ve nitel iki çerçevede olmak üzere yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan sosyal problem çözme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerileri ve dünyaya yönelik öfke düşünceleri değişkenleri üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ve bu etkinin de uzun zaman diliminde kalıcı olduğunu göstermiştir.

Hamarta (2009), üniversite öğrencilerinin probleme yönelim ve problem çözme becerileri ile öğrencilerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri tespit etmek üzere 405 öğrenciden veri elde etmiştir. Araştırma sonuçları, probleme olumlu yönelim ve akılcı problem çözme ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında pozitif;

probleme olumsuz yönelim, dürtüsel dikkatsiz problem çözme ve kaçınan problem çözme ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında negatif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Güneş (2011), 849 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik, sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu faktörlerine göre farklılaşma durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Sosyal problem çözmenin alt boyutları itibariyle incelendiği analiz sonuçları, cinsiyet faktörünün probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme bakımından farklılaşmazken, probleme olumsuz yönelme bakımından kız öğrenciler, içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım bakımından ise erkek öğrenciler daha yüksek skora sahip olup, anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır. Sınıf, yaş, anne ve baba eğitim durumları açısından anlamlı fark bulgulanmamıştır.

Kışkır (2011), öğretmen adaylarının üst biliş farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı araştırmada üniversite 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 402 öğretmen adayına ulaşmıştır. Araştırmanın eriştiği bulgular, öğretmen adaylarının; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerileri algısı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını göstermiştir.

Ay (2015), öğrencilerin anne baba tutumların depresyon ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır ve 100 lise öğrencisinden veriye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu, erkeklerin kızlara oranla problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Özkan (2015), örneklemini 109 çocuğun oluşturduğu araştırmada annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerini incelemiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, annelerin destekleyici ve destekleyici olmayan duygu tepkileriyle çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca, çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Eren (2016), yetişkinlikteki bağlanma stillerinin bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerilerini arasındaki ilişkileri saptamayı amaçladığı araştırmada 200 kişiye erişmiştir. Analizler sonucunda elde edilen

bulgular, güvenli bağlanmaya sahip olan bireylerin diğer bireylere oranla problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu; bireylerin kendilik algıları düzeyinin arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını göstermiştir.

Dikmen (2019), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme ile psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin belirlenmesini, ayrıca demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesini amaçladığı araştırmada 1. ve 4. Sınıf olmak üzere 454 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Yapılan nicel araştırmanın sonuçları, öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve psikolojik iyi oluşlarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Sosyal problem çözme becerisinin olumsuz yönelim alt boyutunda cinsiyet bakımından kadın öğrenciler lehine, kaçınma boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toker Karabulut (2019), 416 ortaöğretim öğrencisinden oluşan örneklem üzerinde, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerileri ile tespit etmek üzere nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hem annelerinden hem de babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4. Üst biliş ve Problem Çözme

Öğrenme, kavrama, dikkat, anımsama, anlamlandırma, problem çözme gibi düşünsel faaliyetlerimiz üst biliş ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili üst bilişsel eylemler, problem çözme konusunda olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Problem çözerken önceki bilgileri ve yeni bilgileri birbiriyle kıyaslar, gerekirse birleştirir veya şartlara göre içlerden bir tanesini yöntem olarak kullanırız. Eski ve yeni bilgiyi akılda tutmada bellek, kıyaslamada, seçenekler arası tercihte bulunmada, değerlendirme yapmada yani kısacası tüm bilişsel süreçlerde biliş ve üst biliş aktif olarak kullanılır. Problem çözerken sorun tanımlanmaya, anlamlandırılmaya çalışılır, çözüm yollarını arar, çözüm yollarının mantıklılığı sorgulanır ve aralarından seçilir. Tüm bu süreçlerde biliş ötesi eylemler meydana gelir. Lester (1994) ve Goss (2002), problem çözme konusunda başarılı kişilerin üst bilişsel becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmekte ve kötü problem çözümler için üst bilişsel becerilerinin daha iyi hale getirilmesi gerektiğine

vurgu yapmaktadır (aktaran Hıdıroğlu, 2018). Üst bilişsel becerilerin bebeklik döneminden itibaren yavaş yavaş geliştiği, kişinin yaş aldıkça herhangi bir genetik veya fiziksel sorunu yoksa üst bilişsel becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır. Verilen gerekli eğitimler ile birlikte üst biliş becerilerinin gelişerek söz konusu araştırmanın anahtar kelimelerinden birisi problem çözme kavramını da olumlu anlamda geliştireceği ve değiştireceği düşünölmektedir.

2.4.1. Üst Biliş ve Problem Çözme Değişkenlerini Beraber Ele Alan Çalışmalar

Aurah vd. (2011), üst biliş ve günlük problem çözme becerilerini ele aldığı ve 150 ortaöğretim öğrencisinden topladığı verilerin analizi sonucunda, üst bilişin problem çözme yeteneğinin iyi bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca sonuçlar, üst bilişsel yeteneklerin yaşla birlikte geliştiğini, sınıf seviyeleri yükseldikçe üst bilişsel yeteneklerin de arttığını göstermiştir.

Karakelle (2012), üst bilişsel farkındalığın problem çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ ile ilişkisini ve bu üç değişkenin üst biliş üzerindeki etkilerini 108 üniversitesi öğrencisinden elde ettiği verilerle analiz etmiştir. Analiz sonuçları, üst bilişsel farkındalık, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak zekâ ile her üç değişken arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Safari ve Meskini (2016), sağlık bilimleri öğrencilerinde üst bilişsel öğretimin problem çözme becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre tüm boyutlar itibarıyla iki değişken arasında ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet farklılaştırıcı bir faktör olmamıştır.

Çakır (2018), obsesif kompulsif bozukluk tanısı almış bireylerde ve sağlık kontrol grubunda üst biliş düzeylerinin, farkındalık ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. 18-40 yaş arası obsesif kompulsif bozukluk tanısı almış 30 bireyle ve rastgele seçilmiş olan 30 kontrol grubuyla çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grupları arasında yapılan ortalama karşılaştırmalarında “Probleme olumsuz yaklaşma”, “Kendine güvensizlik”, ile “Bilişsel Farkındalık”, “ Kontrol edilemezlik ve Tehlike” ve “Düşünceleri Kontrol Etme İhtiyacı” alt ölçeklerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Hıdıroğlu (2018), üst biliş kavramına ilişkin farklı görüşleri bir araya getiren eleştirel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğrenme ve problem çözmede sergilenen eylemlerle üst biliş örneklendirerek üst biliş kavramı açıklanmıştır.

Karslı (2019), lise öğrencilerindeki üst bilişsel becerilerin öfke düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı rolünü cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi sosyo-demografik faktörler çerçevesinde incelemeyi amaçladığı çalışmada 120 lise öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonucu, üst bilişsel beceri düzeylerinin problem çözme ve ebeveynlerin eğitim durumlarına dair anlamlı bir yordayıcı olduğuna işaret etmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

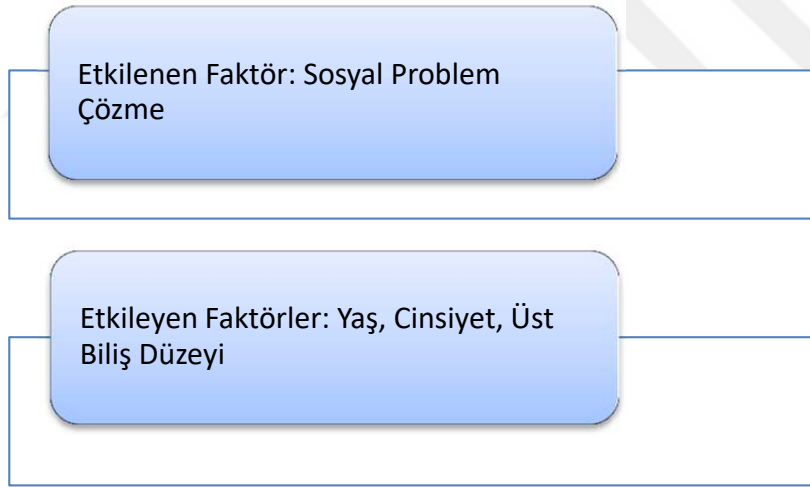
3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modeliyle yapılmış bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.



3.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çağ Üniversitesinde öğrenim gören 356 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçekleri geliştiren kişilerden mail yolu ile yazılı izin alınmıştır. Araştırma için gerekli etik kurul onayları Çağ Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan sosyodemografik bilgi formu, Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE-KF) ve Üst biliş Ölçeği-30 çalışmanın örneklemini oluşturan Çağ Üniversitesinden 356 öğrenciye 21-28 Ekim 2019 tarihinde uygulanmıştır. Katılımcılara onam formu ve örneklem grubunun demografik bilgilerini tanımlamak amacıyla iki soruluk bir sosyodemografik bilgi formu verilmiştir. Ölçekler birebir uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulama aşamasında eksik doldurulan formlar yeniden verilip tamamlanmıştır. Çalışmadan 6 katılımcı çıkarılmıştır

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Bilgi Formu, Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE-KF), Üst biliş Ölçeği- 30 (ÜBÖ-30) sırasıyla katılımcılara uygulanmıştır.

3.5.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' çalışma grubunun (yaş ve cinsiyet) dair bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

3.5.2. Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu (SPÇE- KF).

D' Zurilla ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Problem Çözme Envanteri (Social Problem Solving Inventory) geçen yıllar içerisinde revize edilmiş ve yenilenen ölçek Revize Edilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri olarak isimlendirilmiştir (D' Zurilla, Nezu ve MaydeuOlivares, 2004).

Araştırma değişkenlerinden sosyal problem çözme becerilerinin analiz edilmesi için 25 maddelik, Çekici (2009) tarafından literatüre kazandırılmış doktora tezinde Türkçe çevrilmiş olan Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (Social Problem Solving Inventory- Short)'nun kullanılmasına karar verilmiştir.

Kullanılan Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa formu (SPÇE- KF), iki alt boyuttan oluşmaktadır; (1) Problem yönelimi alt boyutu/ Problem orientation, (2)

Problem çözme stilleri alt boyutu/ Problem solving styles. Problem yönelimi isimli alt boyutta, probleme olumlu yönelim (positive problem orientation) ve probleme olumsuz yönelim (negative problem orientation) isimli iki alt ölçek bulunmaktadır. Problem çözme stilleri isimli alt boyutta ise rasyonel problem çözme (rationale style), dikkatsiz/ dürtüsel problem çözme (impulsivity/arelessness style) ve kaçınan problem çözme tarzı (avoidance style) şeklinde üç alt ölçek bulunmaktadır.

Ölçek maddelerinin cevapları 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100’ dür. Yüksek puan sosyal problem çözme becerisinin “iyi düzeyde olduğunu” gösterirken düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerisinin “düşük düzeyde” olduğunu gösterir.

3.5.3. Üst biliş Ölçeği-30

Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30), Cartwright-Hatton ve Wells tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir (Cartwright-Hatton ve Wells, 2004). Ölçeğin orijinal ismi “MetaCognitions Questionnaire (MCQ)” şeklindedir. Tosun ve Irak tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Tosun ve Irak, 2008). Ölçeğin tüm olarak iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri .93’dür.

Ölçek 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 1, 7, 10, 20, 23 ve 28. soruları içeren olumlu inançlar alt boyutu, endişelenmenin olumlu ve faydalı bir süreç olduğunu ölçmektedir. 13, 15, 21, 25, 27. soruların oluşturduğu kontrol edilemezlik ve tehlike alt boyutu, kişilerin işlevlerini yerine getirebilmesi ve güvende kalabilmesi için endişelerini kontrol altında tutması gerektiği ve endişelerin kontrol edilemeyeceğine yönelik kendi içinde iki boyuttan oluşmaktadır. 8, 14, 18, 24, 26 ve 29. sorulardan oluşan bilişsel güven alt boyutu, kişilerin belleklerine güvenlerini, belleklerinin gücünü ve unutkanlığı içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu sorulardan alınan puanın yüksek olması kişinin bilişsel güveninin azaldığını göstermektedir. 2, 4, 9, 11, 16, 22. sorulardan oluşan düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutu, kişinin olumsuz ve cezalandırılma gibi düşüncelerini kontrol edememesi sonucu olası zarar verici sonuçlardan kendisini sorumlu hissetmesini ve cezalandırılacağını düşünmesini içermektedir. 3, 5, 12, 17, 19 ve 30. sorulardan oluşan bilişsel farkındalık alt boyutu, kişilerin düşüncelerini izlemelerini ve düşünce süreçlerine odaklanma durumlarını ölçmektedir. Beş boyutun her biri altı maddeden oluşur. ÜBÖ-30’daki her madde, “(1) kesinlikle katılmıyorum”

ile “(4) kesinlikle katılıyorum” uçlarına sahip, 4 birimli Likert tipi derecelendirme skalası üzerinden yanıtlanır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasında değişir ve testten alınan toplam puanın yükselmesi patolojik tarzda üst bilişsel faaliyetin arttığına işaret etmektedir.

3.6. Araştırmada Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 21 programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, 350 üniversite öğrencisi katılımcıdan elde edilen materyalin istatistiksel olarak incelenmesine yönelik olarak analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce güvenilirlik ve normallik analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenilir olduğunun tespit edilmesiyle beraber frekans analizi, betimleyici istatistikler, gruplar arası farklılık testleri için t-testi ve anova analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon ve regresyon analizi sunulmuştur.

Araştırma modeli ve varsayımları kapsamında ele alınan üst biliş ve sosyal problem çözme ölçeklerin güvenilirliğini (tutarlılığı) belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha ve Kaiser- Mayer- Olkin (KMO) katsayıları analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik olarak normal dağılım değerleri incelenmiştir.

Güvenilirlik katsayısı olarak adlandırılan Cronbach's Alpha katsayısı 0'dan 1'e doğru yaklaştıkça iç tutarlılığın artmakta olduğu kabul edilmektedir. Sosyal bilimler alanında güvenilir kabul edilen değer 0,6 ve üzeri olarak kabul görmektedir (Kurtuluş, 2010). Elde edilen veri setinin yeterliliğini ve faktör analizine uygunluğunu test eden KMO değeri de benzer biçimde 0'dan 1'e doğru yaklaştıkça ölçüm yeteneği artmaktadır. Sosyal bilimlerde kabul görülen katsayı 0,5 ve üzeridir. 0,4 altında gerçekleşen katsayı ölçeğin güvenilir olmadığını göstermekte, 0,8 ve üzeri düzey ise yüksek güvenilirliği temsil etmektedir (Kalaycı, 2010).

Tüm değişkenlerin ve bu değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal dağılıp dağılmadığına yönelik değerlendirme ise çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları ile değerlendirilebilmektedir. Bu katsayılar -1,5 ila +1,5 arasında bir değer aldığı anda normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Bulguları

Analiz sonuçları, üst biliş ve sosyal problem çözme ölçeklerinin güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları da normallik düzeyinde kaldığını göstermektedir. Buradan hareketle değişkenlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Sonuçlar, elde edilen veri setinin istatistiksel anlamda ölçümlenmeye uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 1.

Ölçeklerin Güvenilirlik ve Normallik Analizi

DEĞİŞKENLER	N	Cronbach Alpha	KMO	Çarpıklık	Basıklık
Üst Biliş	350	,704	,778	,233	,040
Sosyal Problem Çözme	350	,813	,823	-,221	-,350

4.2. Üst Biliş ve Faktör Analizi

Faktör analizi kapsamında temelde iki uygulamadan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, yeni oluşturulmuş veya bir dilden başka bir dile çevrilmiş bir ölçeğin değişkenlerini temsil eden ifadelerin altında yatan faktör yapısını ortaya koymayı ve keşfetmeyi amaçlayan keşfedici faktör analizi iken; bir diğeri ise daha önce kullanılmış olan bir ölçeğin, güncel olan araştırmada kullanıldığında orijinal faktör yapısına uyup uymadığını, uyuyor ise ne derece uygun olduğunu denetlemeye yarayan doğrulayıcı faktör analizidir (Suhr, 2006; Yaşlıoğlu, 2017). Bu araştırma kapsamında üst biliş değişkeni boyutlarıyla beraber analize tabi tutulmak istendiğinden, bu değişkene ilişkin faktör yapısı ve orijinal ölçekle olan tutarlılığı analiz edilmiştir.

Faktör analizinde bazı ifadeler 0,40 düzeyinin altında kalarak istenen düzeyde yüklenmediği için analizden çıkarılmıştır. Bu kapsamda üst biliş ölçeğinin 1, 2, 3, 13, 14, 15, 19 numaraları ifadeleri analiz dışında kalmıştır. Böylece olumlu inançlar boyutundan 1, kontrol edilemezlik ve tehlike boyutundan 2, bilişsel güven boyutundan 1, düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutundan 1 ve bilişsel farkındalık boyutundan 2 ifade çıkarılmıştır. İfadeler analizden çıkarılırken tek tek çıkarılıp faktör yükleri tekrar

hesaplanmış ve son ifadenin çıkarılmasına kadar aynı yöntem izlenmiştir. Sonuç itibariyle ortaya çıkan faktör yapısı ve yükleri Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, araştırma sonucunda ortaya çıkan yapı, orijinal ölçeğe benzer biçimde 5 boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 2.

Üst Biliş Değişkeni Faktör Yükleri

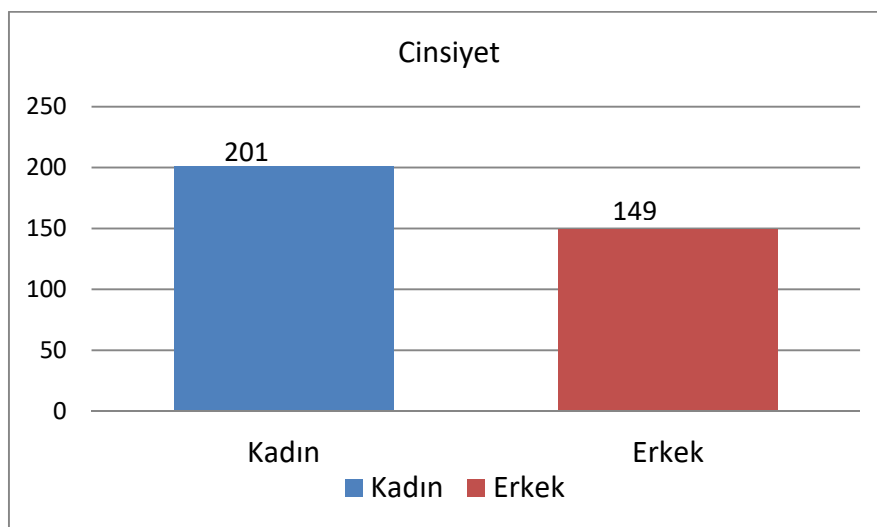
	Boyut	İfadeler	1	2	3	4	5
1	Olumlu inançlar	Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	,645				
2		Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	,727				
3		Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	,726				
4		Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	,664				
5		İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	,707				
6	Kontrol edilemezlik ve tehlike	Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.		,464			
7		Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.		,585			
8		Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.		,571			
9		Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.		,595			
10	Bilişsel güven	Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.			,528		
11		Zayıf bir belleğim vardır.			,664		
12		Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.			,712		
13		Belleğime güvenmem.			,627		
14		Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.			,757		

15	Düşünceleri kontrol ihtiyacı	Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.				,704	
16		Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.				,754	
17		Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.				,706	
18		Endişelerim beni delirtebilir.				,628	
19		Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.				,659	
20	Bilişsel farkındalık	Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.				,592	
21		Düşüncelerimi izlerim.				,714	
22		Düşündüğümün her an farkındayım.				,629	
23		Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm				,406	

4.3. Frekans Analizi

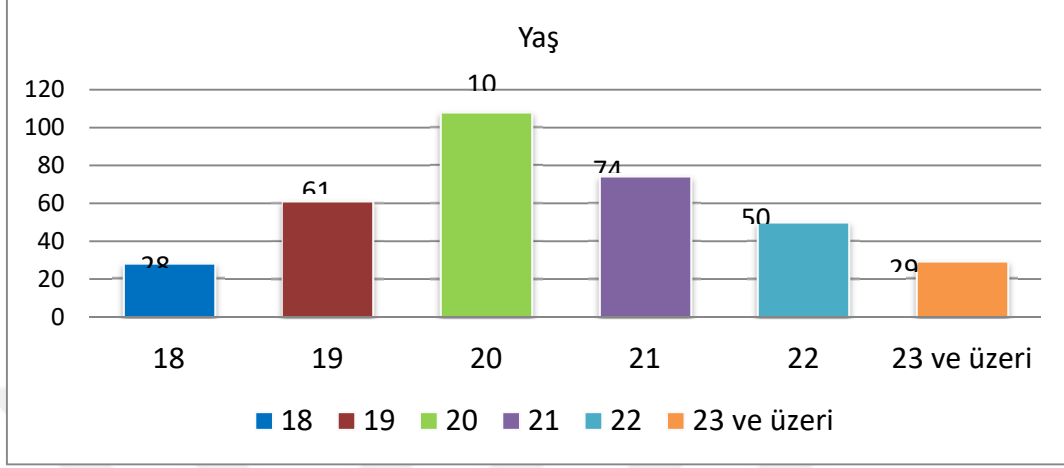
350 lisans öğrencisinden oluşan katılımcıların cinsiyet ve yaş demografik faktörlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet faktörüne ilişkin elde edilen sonuçlara göre katılımcıların 201'i kadın, 149'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.



Şekil 1. Cinsiyet dağılımı

Yaş faktörüne ilişkin elde edilen sonuçlara göre katılımcıların 28'i 18 yaşında, 61'i 19 yaşında, 108'i 20 yaşında, 74'ü 21 yaşında, 50'si 22 yaşında ve 29'u ise 23 yaş ve üzerindedir.



Şekil 2. Yaş dağılımı

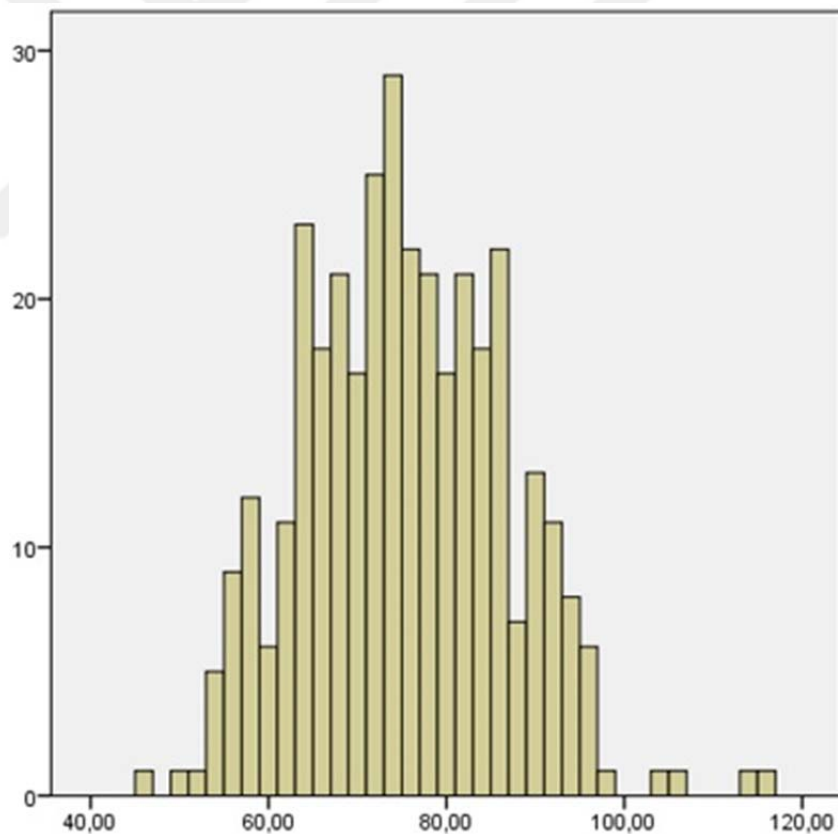
Tablo 3’de üst biliş değişkeni, boyutları ve sosyal problem çözme değişkenine ilişkin betimsel istatistikler özetlenmiştir. Üst biliş ölçeğinde (1) kesinlikle katılmıyorum; (4) kesinlikle katılıyorum” olmak üzere 4 birimli Likert tipi derecelendirme skalası üzerinden alınmış olan yanıtların ortalamasının 2,49 olduğu görülmektedir. Orijinal ölçekte, bu değişkene yönelik olarak toplam puan hesaplaması mevcuttur. Buna göre, ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasında değişmekte ve bu puanın yükselmesi patolojik tarzda üst bilişsel faaliyetin arttığına işaret etmektedir. Buna göre örneklemin üst biliş toplam puan ortalaması 74,75’tir. Kadın katılımcıların üst biliş toplam puanı ortalaması 74,21; erkeklerin ise 75,47 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcılar içerisinde gerçekleşmiş olan en düşük puan 46, en yüksek puan ise 115’tir.

Tablo 3.

Betimsel İstatistikler

	n	\bar{X}	Med.	S.S	Varyans
Üst Biliş	350	2,49	2,46	,37300	,139
Olumlu İnanç	350	2,17	2,16	,63415	,402
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike	350	2,55	2,58	,54234	,294
Bilişsel Güven	350	2,10	2,00	,79300	,629
Düşünceleri Kontrol İhtiyacı	350	2,64	2,66	,71559	,512
Bilişsel Farkındalık	350	2,99	3,00	,61370	,377
Sosyal Problem Çözme	350	2,51	2,56	,57308	,328

n= örneklem, \bar{X} = ortalama, Med.= medyan, S.S.= standart sapma



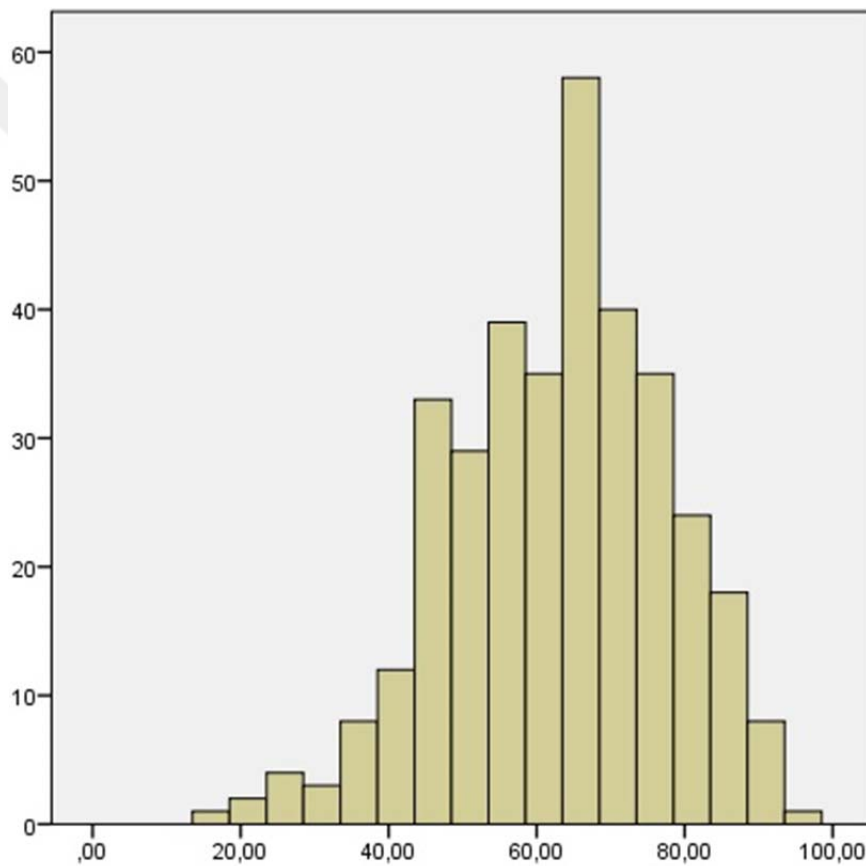
Şekil 3. Üst biliş ölçeği puan dağılımı

Sosyal problem çözme ölçek ifadelerinin cevapları 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin puan aralığı 0 ve 100 aralığında oluşturulmuştur. Ölçek formunda tersten kodlamayı gerektiren maddeler bulunmamaktadır. Alt ölçeklere ait

puanın hesaplanması amacıyla alt ölçeğin maddelerine ait puanların toplanması yeterli gelmekte olup genel toplamın hesaplanması için gerekli olan hesaplama şu şekilde formülize edilmiştir (Çekici, 2009);

$$SPÇE- KF genel top = POY top + RPÇ top + (20- POSY top) + (20- DDT top) + (20- KT top)$$

Bu hesaplama göre örneklemin ortalama sosyal problem çözme becerisi puanı 62,61 olarak gerçekleşmiştir. Kadın katılımcıların sosyal problem çözme becerisi puanı 61,81; erkeklerin ise 63,69 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcılar içerisinde gerçekleşmiş olan en düşük puan 16, en yüksek puan ise 95'tir.



Şekil 4. Sosyal problem çözme becerisi ölçeği puan dağılımı

4.4. Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesi

4.4.1. Demografik Faktörlerin Analizi

Katılımcıların cinsiyet ve yaşlarından oluşan demografik özelliklerinin araştırmanın üst biliş değişkeni, boyutları ve sosyal problem çözme değişkeni çerçevesinde olası farklılıklarının test edilmesi amacıyla fark testleri yapılmıştır.

Cinsiyet faktörü için t-testi, yaş faktörü için ise One-Way-Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet faktörü ele alındığında, üst biliş değişkeninin olumlu inanç boyutu ($p=0,45$) ve düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutu ($p=0,32$) için istatistiksel anlamlı bir farklılaşma söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu inanç boyutu açısından kadın katılımcıların ortalamasının erkek katılımcılara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Düşünceleri kontrol ihtiyacı değişkeni açısından ise erkek katılımcıların ortalamasının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyet Faktörü T- Testi Sonuçları

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	S.S.	T	P
ÜST BİLİŞ					
Kadın	201	2,5	,39	-1,04	,297
Erkek	149	2,5	,35		
Olumlu İnanç					
Kadın	201	2,1	,63	-2,01	,045*
Erkek	149	2,2	,62		
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike					
Kadın	201	2,6	,53	-1,81	,071
Erkek	149	2,6	,54		
Bilişsel Güven					
Kadın	201	2,1	,84	-,85	,395
Erkek	149	2,1	,71		
Düşünceleri Kontrol İhtiyacı					
Kadın	201	2,7	,72	2,15	,032*
Erkek	149	2,5	,69		
Bilişsel Farkındalık					
Kadın	201	3,0	,46	-,91	,362
Erkek	149	3,0	,77		
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME					
Kadın	201	2,5	,55	-,88	,376
Erkek	149	2,5	,59		

n= örneklem, \bar{X} = ortalama, S.S.= standart sapma

Yaş faktörü ele alındığında araştırmanın değişkenleri bakımından istatistiksel anlamlı düzeyde farklılaşma gerçekleşmemiştir. Değişkenler ve boyutlar açısından yaş faktörünün farklılaştırıcı olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 5.

Yaş Faktörü Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	S.S.	F	P
Üst Biliş	18	28	2,5	2,3	1,02	,404
	19	61	2,4	2,4		
	20	108	2,4	2,6		
	21	74	2,6	2,4		
	22	50	2,5	2,5		
	23 ve üzeri	29	2,5	2,5		
Olumlu İnanç	18	28	2,2	,68	1,522	,182
	19	61	2,0	,64		
	20	108	2,0	,61		
	21	74	2,2	,62		
	22	50	2,2	,70		
	23 ve üzeri	29	2,2	,47		
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike	18	28	2,6	,68	,428	,829
	19	61	2,5	,64		
	20	108	2,5	,61		
	21	74	2,6	,62		
	22	50	2,5	,70		
	23 ve üzeri	29	2,6	,47		
Bilişsel Güven	18	28	2,3095	,81	,516	,764
	19	61	2,0301	,60		
	20	108	2,0833	,91		
	21	74	2,1216	,74		
	22	50	2,1	,80		
	23 ve üzeri	29	2,0	,77		
Düşünceleri Kontrol İhtiyacı	18	28	2,6	,73	,825	,533
	19	61	2,6	,68		
	20	108	2,5	,80		
	21	74	2,7	,70		
	22	50	2,6	,62		
	23 ve üzeri	29	2,4	,60		

Bilişsel Farkındalık	18	28	2,7	,61	1,563	,170
	19	61	2,9	1,0		
	20	108	2,9	,46		
	21	74	3,0	,40		
	22	50	3,0	,52		
	23 ve üzeri	29	3,0	,47		
Sosyal Problem	18	28	2,3	,36	1,800	,112
Çözme	19	61	2,4	,64		
	20	108	2,6	,62		
	21	74	2,4	,47		
	22	50	2,5	,54		
	23 ve üzeri	29	2,5	,60		

n= örneklem, \bar{X} = ortalama, S.S.= standart sapma

4.5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Analizi

Üst biliş değişkeni, üst biliş değişkeninin boyutları ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla tüm değişkenlerin ve boyutların aynı anda ele alındığı ve birbirleri arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin yönünü ve gücünü veren korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde normal dağılım söz konusu olduğu için Pearson korelasyon katsayı modeli tercih edilmiş ve çift kuyruk anlamlılık kapsamında değerlendirmeye alınmıştır.

Korelasyon katsayısı hem büyüklük hem de pozitif veya negatif yön içermektedir. Değerlerin -1 ile +1 arasında bir değer aralığı bulunmaktadır. Sıfır korelasyon katsayısı, ölçülen değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Katsayı ± 1 'e yaklaştıkça, yön ne olursa olsun, iki değişken arasında daha doğrusal bir ilişkinin daha güçlü olduğunu söylemek mümkündür. Pozitif korelasyon katsayısı, ilk değişkendeki bir artışın, ikinci değişkendeki bir artışa karşılık geleceğini, böylece değişkenler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Negatif bir korelasyon ters bir ilişkiyi gösterirken, bir değişken artarken ikinci değişken azalmaktadır (Taylor, 1990). Araştırma kapsamında üst biliş değişkeni ve sosyal problem çözme değişkeni arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon katsayısı bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında hesaplanmış olan değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ana Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Sosyal Problem Çözme
Üst Biliş	-,314**

Tablo 7.

Olumlu İnanç Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Sosyal Problem Çözme
Olumlu İnanç Boyutu	-,116**

Tablo 8.

Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Sosyal Problem Çözme
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Boyutu	-,150**

Tablo 9.

Bilişsel Güven Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Sosyal Problem Çözme
Bilişsel Güven Boyutu	-,307**

Tablo 10.

Düşünceleri Kontrol İhtiyacı Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Sosyal Problem Çözme
Düşünceleri Kontrol İhtiyacı	-,321**

Tablo 11.

Bilişsel Farkındalık Boyutu ve Sosyal Problem Çözme Değişkeni Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	Sosyal Problem Çözme
Bilişsel Farkındalık Boyutu	-,068**

Korelasyon analizi sonuçları itibariyle hesaplanan katsayılar, üst biliş ile sosyal problem çözme değişkenleri arasında %99 güvenle -314 düzeyinde negatif doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bu durum, araştırma kapsamında beklenen bir durumdur. Üst biliş ölçeğine göre daha yüksek puanlar daha olumsuz üst bilişleri işaret etmektedir. Dolayısıyla olumlu üst biliş ortalamaları düşük olduğundan, sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olması durumu halinde negatif ilişki ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, iki değişken arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu, bu ilişkinin beklenen doğrultuda negatif yönlü olduğunu göstermektedir. Bu durum regresyon analizinin ön koşulunu da sağlamaktadır. Buradan hareketle, basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 12.

Değişkenler ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7
1 Üst Biliş	1						
2 Olumlu İnanç	,568**	1					
3 Kontrol Edilemezlik ve Tehlike	,619**	,187**	1				
4 Bilişsel Güven	,617**	,266**	,242**	1			
5 Düşünceleri Kontrol İhtiyacı	,622**	,117*	,307**	,168**	1		
6 Bilişsel Farkındalık	,384**	,046	,134*	,103	,115*	1	
7 Sosyal Problem Çözme	-	-,116*	-	-	-	-,068	1
	,314**		,150**	,307**	,321**		

** Korelasyon $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde, * Korelasyon $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde $p=0,000$

Üst biliş değişkeni ve sosyal problem çözme değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,000$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Üst biliş düzeyi, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 9,9'unu açıklayabilmektedir.

Tablo 13.

Üst Biliş Değişkeninin Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model				t	R ²	P
	Beta	Standart Hata	Standart Beta			
(Sabit)	3,719	,197		18,882	,099	,000*
Üst biliş	-,483	,078	-,314	-6,176		,000*

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

Olumlu inanç boyutu ve sosyal problem çözme değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,030$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Olumlu inanç boyutu, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 1,3'ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 14.

Olumlu İnanç Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model				t	R ²	P
	Beta	Standart Hata	Standart Beta			
(Sabit)	2,744	,109		25,193	,013	,000*
Olumlu inanç	-,105	,048	-,116	-2,176		,030*

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

Kontrol edilemezlik ve tehlike boyutu ve sosyal problem çözme değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,005$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol edilemezlik ve tehlike boyutu, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 2,3'ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 15.

Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model	Beta	Standart Hata	Standart Beta	T	R ²	P
	(Sabit)	2,921	,146			
Kontrol edilemezlik ve tehlike	-,159	,056	-,150	-2,839	,023	,005*

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

Bilişsel güven boyutu ve sosyal problem çözme değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,000$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bilişsel güven boyutu, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 9,4'ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 16.

Bilişsel Güven Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model	Beta	Standart Hata	Standart Beta	T	R ²	P
	(Sabit)	2,982	,083			
Bilişsel güven	-,222	,037	-,307	-6,011	,094	,000*

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

Düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutu ve sosyal problem çözme değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,000$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutu, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 10,3'ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 17.

Düşünceleri Kontrol İhtiyacı Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model	Beta	Standart Hata	Standart Beta	T	R ²	P
	(Sabit)	3,196	,111			
Düşünceleri kontrol ihtiyacı	-,257	,041	-,321	-6,326	,103	,000*

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

Bilişsel farkındalık boyutu ve sosyal problem çözme değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak ortaya konulan ilişki modeli, $p=,203$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, modelin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Bilişsel farkındalık, sosyal problem çözme değişkenini yordamamaktadır.

Tablo 18.

Bilişsel Farkındalık Boyutunun Sosyal Problem Çözme Değişkeni Üzerindeki Etkisi

Model	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R ²	P
	(Sabit)	2,326	,152			
Bilişsel farkındalık	,064	,050	,068	1,276	,005	,203

Bağımlı Değişken: Sosyal problem çözme

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma

Bu çalışma grubunda elde edilen bulgular, üst biliş değişkeninin olumlu inanç ve düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutları bakımından cinsiyetin farklılaştırıcı faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, bilişsel farkındalık boyutları ve üst biliş değişkeni toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yaş faktörü ele alındığında ise üst biliş değişkeni ve alt boyutları ve sosyal problem çözme değişkeni bakımından istatistiksel anlamlı düzeyde gruplar arası farklılaşma gerçekleşmemiştir. Literatürde, bu çalışmanın sonuçlarına benzer biçimde bulgular elde edilmiş olduğu gibi farklı sonuçlara da ulaşılmış olduğu görülmektedir.

Tosun ve Irak'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre üst bilişin olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde olumlu inançlar ve düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutları bakımından gruplar arası farklılık ortaya çıkmış ancak, diğer boyutlar açısından farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Doğan (2009) ve Özüçli ve Yazarbaşı'nın (2017) araştırma sonuçları göre, olumlu inançlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki çalışmada da erkek katılımcılar olumlu inançlar alt boyutunda daha yüksek puana sahiptir. Fakat üst bilişin diğer boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde olumlu inançlar alt boyutu anlamlı şekilde farklılaşmış ve erkek katılımcılar daha yüksek ortalamalar göstermiştir.

Demir ve Özmen'in (2011) araştırma sonucunda ulaştıkları bulgulara göre üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üst biliş toplam, bilişsel güven ve düşünce kontrol ihtiyacı boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Kacar ve Sarıçam'ın (2015) üniversitede öğrenim gören bireyler ile yaptığı çalışmada üst biliş toplam puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kadınların erkeklere kıyasla üst biliş toplam puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Safari ve Meskini (2016), öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada üst bilişsel öğretimin problem çözme becerileri üzerine etkisinde cinsiyet farklılaştırıcı bir faktör olmamıştır.

Gacal'ın (2018) araştırmasında üst biliş toplam puanının erkeklerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde erkek katılımcıların toplam üst biliş puanları kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır.

Perişan (2018), Karlı (2019), elde ettiği bulgularla, üst bilişsel süreçlerin cinsiyet açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Durusoy'un (2019) araştırma sonuçları üst biliş toplam, olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilinçli farkındalık puanlarının erkeklerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da olumlu inançlar alt boyutu paralellik göstermekte, ancak diğer boyutlar ele alınan çalışmayla farklılık arz etmektedir.

Güneş (2011), cinsiyet faktörünün probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme bakımından farklılaşmadığını ancak, probleme olumsuz yönelme bakımından kız öğrencilerin, içtepisel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım bakımından ise erkek öğrencilerin istatistiksel anlamlı bir farklılık ortaya koyarak daha yüksek skora sahip olduğunu bulgulamıştır.

Atik Bilgenoğlu (2009), çalışmasında cinsiyetler arasında istatistiksel anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taylan (1990) benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Saracaloğlu vd. (2001) cinsiyet faktörünün farklılaşmadığını üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda ortaya koymuşlardır. Genç ve Kalafat (2010) benzer şekilde öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet faktörü bakımından farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Karlı (2019) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, Toker Karabulut ise (2019) ortaöğretim öğrencilerini örnekleme aldığı çalışmasında cinsiyet faktörünün farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Izgar (2009) engelli çocuğu olan aile bireyleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada benzer şekilde cinsiyete ilişkin farklılaşma olmadığını bulgulamıştır.

Arslan (2009) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerisi değişkeninin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme boyutları bakımından cinsiyet faktöründe kız öğrenciler lehine olmak üzere farklılık bulgulamıştır.

Ay (2015) lise öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada yaşın anlamlı bir fark ortaya koymadığını tespit etmiştir. Ancak aynı

çalışmada cinsiyet faktörünün anlamlı farklılaştığını; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Keskin ve Yıldırım (2008), öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada cinsiyetler arası kadınlar lehine farklılık bulunduğu sonucuna erişmiştir. Dikmen (2019) ise üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerisinin olumsuz yönelim alt boyutunda cinsiyet bakımından kadın öğrenciler lehine; kaçınma boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Lester (1994) ve Goss (2002), üst bilişsel düzeyi daha yüksek olan bireylerin problem çözmeye daha iyi olduğu ifade etmekte ve problem çözmeye başarısız olan bireyler için üst bilişsel becerilerinin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Gürşimşek vd. (2009), okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olarak değerlendirme becerisi arttıkça problem çözme becerisinde bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aurah vd. (2011), üst bilişin problem çözme yeteneğinin iyi bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Karakelle (2012), üst bilişsel farkındalık ve problem çözme algısının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Safari ve Meskini (2016), üst bilişsel öğretimin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır. Karanlı (2019), analiz sonuçlarında üst bilişsel becerilerin, problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmanın temel varsayımı, üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin sosyal problem çözme becerileri ile ilişkili olduğudur. Bu iki değişken arasındaki ve üst biliş değişkeninin alt boyutlarının sosyal problem çözme becerisi ile arasındaki ilişkilerin tespit edilmesine yönelik yapılmış olan korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, bu ilişkilerin tüm ilişkiler için söz konusu olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda üst biliş ile sosyal problem çözme değişkenleri arasında negatif doğrusal ilişki bulgulanmıştır. Üst biliş ölçeğine göre daha yüksek puanlar daha olumsuz üst bilişleri işaret ederken, sosyal problem çözme becerisinde ise daha yüksek puanlar daha olumlu beceriye işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu iki değişkenin negatif korelasyon göstermesi, beklenen bir durumu ifade etmektedir. Bu itibarla, örnekleme dahil olan üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Buradan hareketle yapılan regresyon analizi sonucunda, üst biliş değişkeninin sosyal problem çözme becerisindeki değişimin %9,9'luk kısmını açıklayabildiği bulgulanmıştır. Üst biliş değişkeninin olumlu inanç boyutu, sosyal problem çözme becerisindeki değişimin %1,3'ünü, kontrol edilemezlik ve tehlike boyutu sosyal problem çözme becerisindeki değişimin %2,3'ünü, bilişsel güven boyutu sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 9,4'ünü, düşünceleri kontrol ihtiyacı boyutu sosyal problem çözme becerisindeki değişimin % 10,3'ünü açıklayabilmektedir.

Üst biliş değişkeninin son boyutu olan bilişsel farkındalık boyutu ise sosyal problem çözme değişkenini yordamamaktadır. Buradan ortaya çıkan bulgularla, üst biliş boyutlarından düşünceleri kontrol ihtiyacının sosyal problem çözme becerilerini açıklamada en çok pay sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu inanç boyutu ise bu ilişkide en düşük pay sahibi boyut olarak ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarında üstbilişsel becerilerin, problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyler, günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlere karşı olumlu yaklaşımlar oluşturamadıklarında kendilerini problemlerle boğulmuş gibi hissedip, çözümsüz olarak görmektedirler. Dolayısıyla, karşılaşılan problemlere ancak sistematik olarak yaklaşırsa çözüm üretilebilmekte ve istenen sonuçlar elde edilebilmektedir. Benzer şekilde, duyguların kontrol edilememesi de problem çözmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, problem çözmede duyguların kontrolü de önem arz etmektedir. Bu durum bireylerin sosyal problemlere yaklaşımı için de geçerlidir. Sosyal problemlere karşı sistematik bir biçimde yaklaşmanın yolu da üst bilişten geçmektedir. Bireylerin bilişsel süreçleri üzerindeki inançlarını içeren; bilişsel süreçlerini izlemesini, değerlendirmesini ve bunu eyleme dönüştürmesini etkileyen üstbiliş sistemi üzerinde çalışılması sosyal problemlerin çözümünde önemli bir etkiye sahiptir.

6.2. Öneriler

Üniversite öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları sosyal problemlerin çözümü yaşamlarında elde edecekleri başarıya etki edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle üst bilişin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin desteklenmesi, eğitilmesi, teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sosyal problem çözme becerisinin üst biliş ile ilişkisine bakılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda üst biliş ve sosyal problem çözme değişkenleri daha geniş ve farklı özelliklere sahip örneklem gruplarında tekrarlanabilir ve sosyal problem çözme ile psikolojik dayanıklılık, psikolojik iyi oluş gibi farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problemçözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2) 83-98.
- Albayrak, Y. (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Alma, L. (2016). Sigara bağımlılığının üstbilişsel model çerçevesinde incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arslan, Y. (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atik Bilgenoğlu, A. (2009). The moderating role of social problem solving skills on work-family-personal life conflict and psychological well-being relationship. Master Thesis, Koc University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.
- Atkinson, R. L. ve Atkinson, R. C. (2005). *Psikolojiye giriş* (Y.Alagon, Çev.)Ankara: Arkadaş.
- Aurah, C.M, Koloï-Keaikitse, S. Isaacs, C ve Finch, H. (2011). The role of metacognition in everyday problem solving among primary students in Kenya. *Problems of Education in the 21st Century*, 30, 9-21.
- Ay, T. R. (2015). Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Azar, A. ve Koray, Ö. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,1(16), 125-136.

- Bacanlı H. (2003). *Gelişim ve öğrenme* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3) 569-591.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*: Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltacı, G. (2018). Yaşlılarda üstbilişin psikopatoloji ve baş etme becerileri yönünden değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul
- Başaran, İ. E. (1994). *Genel öğretim yöntemleri ders notları*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baykul, Y. ve Aşkar, P. (1987). *Problem ve problem çözme, matematik öğretimi*: Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 94.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (A. F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. Ankara: Sistem.
- Çakıoğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2)
- Çakır, M. (2018). Obsesif kompulsif bozukluk tanısı olan bireylerde ve sağlıklı bireylerde üst biliş düzeylerinin, farkındalık ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Çekici, F. (2009). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 15- 226.

- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- D'Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2 (2),156- 163.
- D' Zurilla, T.J. ve Nezu, A. M. (1999). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. (Second Edition) New York: Springer Publishing.
- D' Zurilla, T.J., A.M., Nezu, A, ve Maydeu-Olivares. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In Chang, E.C. D' Zurilla, T.J. (&) Sanna, L.J. (Eds.) *Social problem solving: Theory, research and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241-252.
- D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 841-846.
- Davidson, J.E., Sternberg, R.J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge University Press.
- Demir, Ö., ve Özmen, S. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3),145-160.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Dikmen, C. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dinçer, A. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Doğan, E. (2009). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbilis becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Durusoy, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı, bilinçli farkındalık ve üstbilislerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Enç, M. (1982). *Eğitim ruhbilimi*. İstanbul: İnkılap ve Aka
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-öğrenme, öğretme)*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Eren, N. (2016). Yetişkinlerin bağlanma stillerine göre bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ermis, E. N. (2018). Sosyal bilis ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üst bilis sel farkındalığı yordayıcı etkilerinin gelişimsel olarak incelenmesi. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerinde etkisi (Adapazarı örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ertural, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst bilis e ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eşigül, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözenin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova, Adana.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gacal, A. (2018). Bireylerin medya tercihleri ile kişilik özellikleri ve üstbilisleri arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.
- Goos, M. (2002). Understanding metacognitive failure. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(3), 283-302.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., ve Yoleri, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. International Congress of Educational Research, (2009, 1-3 May).
- Hamarta, E. (2009). A Prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde sosyal problem çözmenin ana baba tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hazan, B. (2009). Psikofizyolojik insomnia hastaları ve paradoksal insomnia hastaları ile sağlıklı bireylerin biliş, üst-biliş ve kişilik özellikleri açısından karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hidroğlu, Ç. N. ve Bukova Güzel, E. (2016). Transitions between cognitive and metacognitive activities in mathematical modelling process within a Technology enhanced environmen. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 313-350.
- Hidroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103.
- Hidroğlu, Ç. N. (2018). "Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, Denizli, 87-103.

- Hisli Şahin, N. (Ed). (1994). Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*: Ankara, 2.
- Izgar, A. (2009). Engelli çocuğu olan ailelerin sosyal problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ile problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Kacar, M., ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakelle, S., ve Şentürk, C. (2006). Üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerin ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 26, 45-56.
- Karlı, T. A. (2019). Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yaş ve ebeveyn eğitim durumu bağlamında incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(8), 317-333.
- Kavousi, S., Miller, P. A., & Alexander, P. A. (2019). Modeling metacognition in design thinking and design making. *International Journal of Technology and Design Education*, Online Publishing.
- Kayılı, G&Arı R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 51-60.
- Keskin, G., ve Yıldırım, G. Ö. (2008). Yapısal yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zekâ durumlarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(15), 57-98.

- Kışkır, G. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Keleş, B. (2000). *Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Lester, F. K. (1994). Musing about mathematical problem solving research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 660-675.
- Lektorsky V. (1998). *Özne, nesne, biliş*, (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Lesh, R. ve Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching*, mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matlin, M. W., *Cognition* (7th. Ed.). John Wiley & Sons, 2008.
- Marx, E. M., Williams, J. M., ve Claridge, G. C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(1), 78-86.
- Oktar, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin özgeçilicilik, kişilik özellikleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öğülmüş, S. (2001). *Ben sorun çözebilirim*. Ankara: Babil.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem
- Özkan, H. K. (2015). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özüiçli, N., ve Yararbaş, G. (2007). Sigara kullanan ve kullanmayan bireylerde bilişsel farkındalık, üstbiliş ve kaygı duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Düşünen Adam, Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30(1), 31-32.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Perişan, N. (2018). Kaygı, psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma yolları arasındaki ilişki: Üst bilişin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., ve Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self regulated learning. In *Issues in the measurement of metacognition* (Ed: G. Schraw ve J. C. Impara), 43-97, Lincoln, NE: The University of Nebraska-Lincoln.
- Safari, Y., ve Meskini, H. (2016). The effect of metacognitive instruction on problem solving skills in Iranian students of health sciences. *Global Journal of Health Science*, 8(1), 150-156.
- Safrancı, B. (2010). The association between metacognitions and psychological symptoms: Moderator role of coping strategies. Master Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevim, C. (2017). Üniversite öğrencilerinin problemlerini internet kullanımı ile üstbilişler arasındaki ilişkide düşünce kontrol stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive Psychology: Mind and Brain*, Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi . İstanbul.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis*. In Cary: SAS Institute.



- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160- 171.
- Tabachnick, B. G, & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*, Fourth Edition, Boston: Ally and Bacon.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, R. (1990). Interpretation of the correlation coefficient: A basic review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, 6(1), 35-39.
- Temel, D. (2008). The role of perceived social problem solving, narcissism, self-esteem and gender in predicting aggressive behaviors of high school students. Master Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Toker Karabulut, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Tuna, Z. O. (2015). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışların dürtüsellik ve üstbilişsel inançlar ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Türk, E. G. (2011). Ergenlerin düşünme biçimlerini yordayan faktörler: Anne baba, üstbiliş ve epistemolojik inançlar. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türküm, A.S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. (Editörler: R. Özyürek, F. Korkut-Owen, D. W.Owen), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler cilt I*, içinde (Bölüm 11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Uzal Özgül, G. U. (2017). İstanbul ilinde öğrenim gören 15-17 yaş aralığındaki bir grup lise öğrencisinin aleksitimi, ruhsal ve davranışsal sorunlar ile üst biliş özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Vadhan, V., & Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *The Journal of Psychology*, 128(3), 307-309.

- Van, T. (1995). What might cognition be, if not computation. *The Journal of Philosophy*, 7, 345-381.
- Watkins, E., ve Baracaia, S. (2002). Rumination and social problem-solving in depression. *Behaviour Research and Therapy*, 40(10), 1179-1189.
- Wilson, J., ve Clarke, D. (2004). Towards the modeling of mathematical metacognition. *Mathematics Education Research Journal*, 16(2), 25-48.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (35. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdakul, B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 42, 279-298.

8. EKLER

8.1. Etik Kurul Onayı Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	10042418268
ADI VE SOYADI	MERVE TANGİZ
ÖĞRENCİ NO	201710016
TEL. NO.	5536487678
E - MAİL ADRESLERİ	merve.tangiz@hotmail.com
ANA BİLİM DALI	PSİKOLOJİ
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	TEZ
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	2019 / 2020 - GÜZ / BAHAR DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi
TEZİN AMACI	Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Bu çalışma üstbiliş ve sosyal problem çözme kavramlarının birbiriyle olan ilişkisinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ-MERSİN-YENİCE
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILILIKLA	ÇAĞ ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN BİR GRUP ÖĞRENCİYE UYGULANACAKTIR
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇEKLERİN UYGULANACAĞI	1973 ÜSTBİLİŞ ÖLÇEĞİ-30 VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ KISA FORMU

EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1)ÜSTBİLİŞ ÖLÇEĞİ-30(1) Sayfa 2) SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ KISA FORMU(2) SAYFA			
ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: MERVE TANGİZ		ÖĞRENCİNİN İMZASI: (Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır) TARİH: 18 / 11 / 2019		
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU				
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.				
2. Anılan konu faaliyet alanı içerisine girmektedir.				
1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI	A.B.D. BAŞKANININ ONAYI	
Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Murat KOÇ	Adı - Soyadı: Şükrü UĞUZ	
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı:	Unvanı: Doç. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	
İmzası: (Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	İmzası:	İmzası:(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	İmzası:(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	
... / / 20....	... / ... / 20.... / / 20.....	... / ... / 20....	
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER				
Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Ali Engin OBA	Adı - Soyadı: Mustafa Tevfik ODMAN
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.
İmzası : (Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	İmzası : (Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	İmzası : (Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)	İmzası :	İmzası :
20.11.2019	20.11.2019	20.11.2019 / / 20.....	... / / 20.....
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi
ÖY BİRLİĞİ İLE		Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince incelenmiş olup, 29 / 11 / 2019 - 10 / 01 / 2020 tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli izin verilmesi taraflarımızca uygundur.		
ÖY ÇOKLUĞU İLE				
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA YAZININ PUNTOSU İSE 12 (ON İKİ) PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILARAK ÇIKTI ALINACAKTIR.				

8.2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek lisans kapsamında bitime tezi olarak Prof. Dr. Şükrü UĞUZ danışmanlığında, Merve TANGİZ tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırmayla ilgili detaylı bilgi almak için (merve.tangz@hotmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu bilgi formu ve ölçekler ile üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

*Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.*

MERVE TANGİZ

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı :

İmzası :

8.3. Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet:
- a) Kadın
 - b) Erkek
 - c) Diğer
2. Yaş:



8.4. Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formu (SPÇE_KF)


	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çok uygun	Tamamen uygun
1. Çözülmesi gereken önemli bir problemim olduğunda kendimi tehdit altında hisseder ve korku duyarım.					
2. Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmem.					
3. Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hisseder ve kendimden emin olamam.					
4. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, ısrar eder ve çabucak vazgeçmezsem sonunda iyi bir çözüm bulabileceğime inanırım.					
5. Ne zaman bir problemim olsa, o problemin çözülebileceğine inanırım.					
6. Bir problemi kendi başıma çözmeye çalışmadan önce, ilk olarak o problemin kendiliğinden çözülüp çözülmeyeceğini görmek amacıyla bir sev yapmadan övlece durup beklerim.					
7. Bir problemi çözmeye ilişkin başlangıçtaki çabalarım başarısızlıkla sonuçlandığında, hayal kırıklığına uğrarım.					
8. Zor bir problemle karşılaştığımda ne kadar çok çabalarsam da, o problemi kendi başıma çözebileceğimden şüphe duyarım.					
9. Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim.					
10. Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.					
11. Zor problemler beni çok mutsuz eder.					
12. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım.					
13. Hayatımda problemler ortaya çıktığında, mümkün olan en kısa sürede problemleri ele almak yani onlarla uğraşmak hoşuma gider.					
14. Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.					

15. Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersen o problemi kendi başıma <u>çözebileceğime inanırım.</u>					
16. Çözülmesi gereken bir problemim olduğunda, ilk yaptığım şeylerden biri problemle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışmaktır.					
17. Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar ertelerim.					
18. Problemlerimden kaçınmaya onları çözmeye çalışmaktan daha fazla zaman harcarım.					
19. Bir problemi çözmeye çalışmadan önce, neyi başarmak istediğimi tam olarak bilmek için kendime belirli bir hedef oluştururum.					
20. Vermem gereken bir karar olduğunda, her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeye <u>yakit ayırmam.</u>					
21. Bir çözümü uygulamaya koyduktan sonra, durumun ne kadar iyi yönde değiştiğini mümkün olduğunca dikkatli bir biçimde değerlendirmeye çalışırım.					
22. Karşılaştığım bir problemi, olumlu bir şekilde yararlanacağım "bir fırsat" ya da "üstesinden gelinecek bir durum" olarak <u>görmeye çalışırım.</u>					
23. Bir problemi çözmeye çalışırken, yeni fikirler üretmez hale gelinceye dek mümkün olduğu kadar çok seçenek düşünürüm.					
24. Karar verirken, her seçeneğin sonuçları üzerinde pek fazla düşünmeden sezgilerimle hareket ederim.					
25. Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.					

8.5. Üst Biliş -30 Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Düşüncelerimi izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelerim beni delirtebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Zayıf bir belleğim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Belleğime güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm	(1)	(2)	(3)	(4)

8.6. Çağ Üniversitesi İzin Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ 1255
KONU: Tez Anket İzni Hakkında

29.11.2019

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan (201710016 numaralı) **Merve TANGİZ**, “**Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi** ” konulu tez çalışmasını Üniversitemiz öğretim elemanı Prof. Dr. Şükrü UĞUZ danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında Çağ Üniversitesi bünyesinde eğitim gören öğrencileri kapsamak üzere kopyası Ek’lerde sunulan bir anket uygulaması yapmayı planlamaktadır. Tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketin uygulayabilmesi için gerekli izni~~ni~~ verilmesi hususunu bilgilerinize sunarım.

(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)


Doç. Dr. Murat KOÇ

Sos. Bil. Enst. Müdürü

EKLERİ: Üç sayfa tez anket formları ile iki sayfa tez etik kurul izin formunun fotoğrafları.

Atina-Merkez Kampüsü, Atina-Merkez Kampüsü, 11060, Yenice/Çağ, TÜRKİYE, T. 0306 322 11 11

8.7. İzin Yazıları



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ 1255
KONU: Tez Anket İzni Hakkında

29.11.2019

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan (201710016 numaralı) Merve TANGİZ, "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi " konulu tez çalışmasını Üniversitemiz öğretim elemanı Prof. Dr. Şükrü UĞUZ danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında Çağ Üniversitesi bünyesinde eğitim gören öğrencileri kapsamak üzere kopyası Ek'lerde sunulan bir anket uygulaması yapmayı planlamaktadır. Tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketin uygulayabilmesi için gerekli izni/verilmesi hususunu bilgilerinize sunarım.

(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sos. Bil. Enst. Müdürü

Gönlü ile kabul edilmiştir

M. A. Değerli

Takım Başkanı, Merve Tangiz
Tez Anket Verilmiştir
Tarih: 02.12.2019
Sıra No: 502/486
İzlenim: Detaylıdır

EKLERİ: Üç sayfa tez anket formları ile iki sayfa tez etik kurul izin formunun fotokopileri.

2002-SöBE
04.12.2019



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

06.12.2019

SAYI : 8899855767/742
KONU : Tez Anket İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.11.2019 tarih ve 23867972/1255-sayılı yazısı.

Enstitünüzün Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan 201710016 numaralı Merve TANGİZ'in "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında ilgi yazı ile istenilen anket çalışmasının uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)

Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN

Dekan

2017
Geli



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

Sayı : 82356537/367
Konu : Tez Çalışması İzni

05/12/2019

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 29.11.2019 tarih ve 23867972/1125 sayılı yazı.

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Merve Tangız'ın "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili yapmak istediği anket çalışması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile sunulur.

(Enstitüde Kalan Aslı
İmzalıdır)

Prof. Dr. Yücel ERTEKİN
Dekan

2007-50 BE
↓



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ 12557
KONU: Tez Anket İzni Hakkında

29.11.2019

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan (201710016 numaralı) Merve TANGİZ, "Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Üst Biliş ve Sosyal Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz öğretim elemanı Prof. Dr. Şükrü UĞUZ danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçen öğrencinin tez çalışması kapsamında Çağ Üniversitesi bünyesinde eğitim gören öğrencileri kapsamak üzere kopyası Ek'lerde sunulan bir anket uygulaması yapmayı planlanmaktadır. Tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketin uygulayabilmesi için gerekli izni bilgilerinize sunarım.

*Good luck to the student
for the future
Dr. Murat Koç*

for Eddeyat

(Enstitüde Kalan Aslı İmzalıdır)

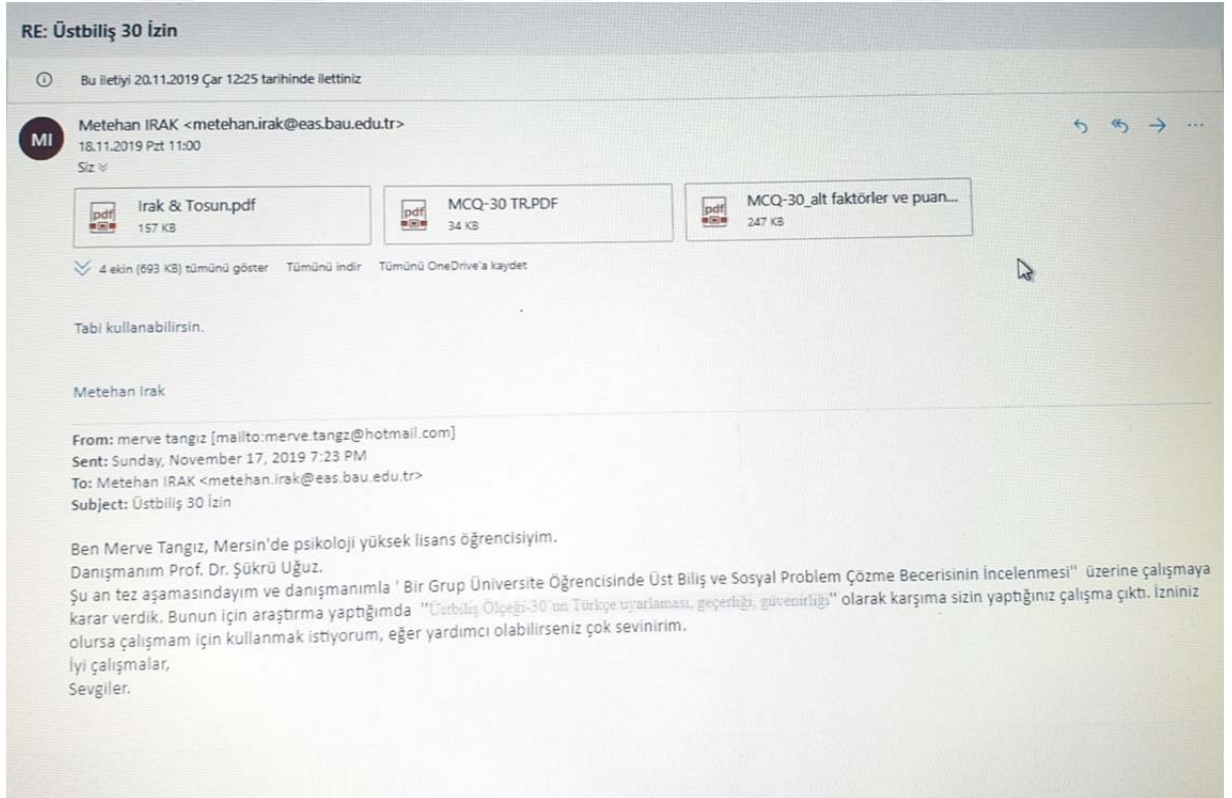
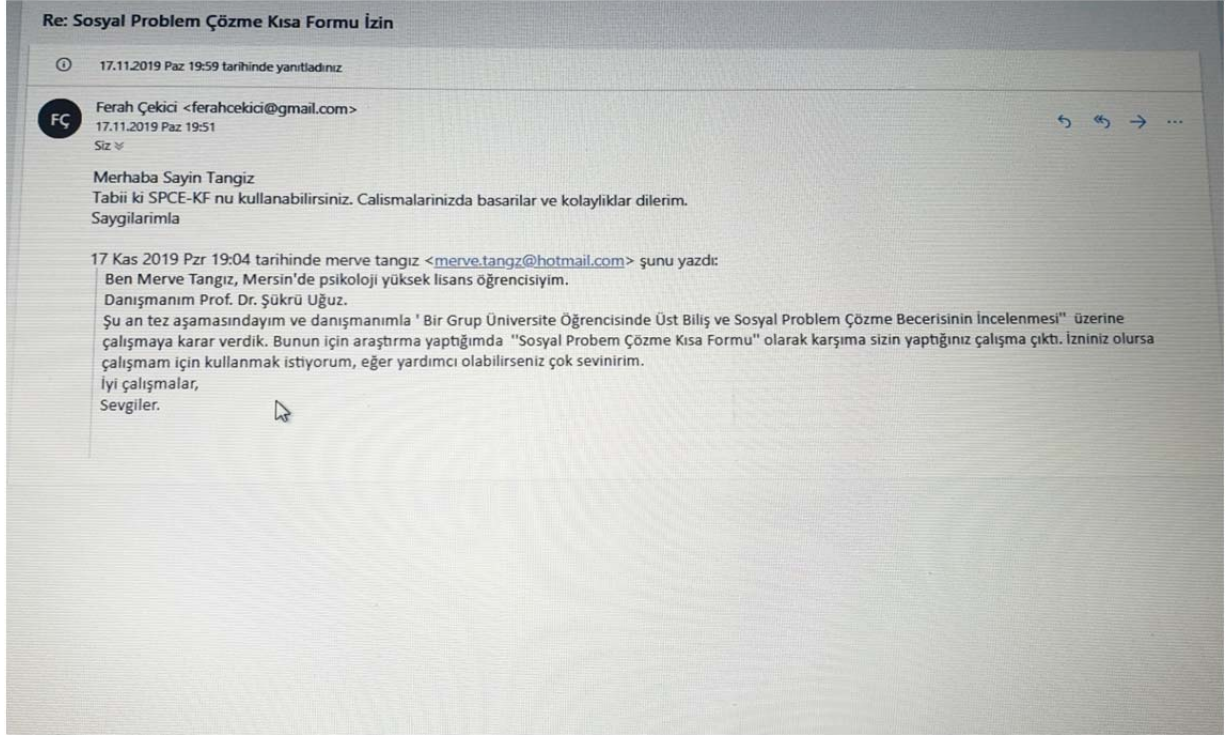
Doç. Dr. Murat KOÇ
Sos. Bil. Enst. Müdürü

Takvime göre, mya 101	01.12.2019
İznen kabul edilmiştir	Sayı: 1686
	Doküman

EKLERİ: 0ç sayfa tez anket formları ile İki sayfa tez etik kurul izin formunun fotokopileri.

Muygun

8.8. Ölçek Kullanım İzinleri



9. ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Merve TANGIZ
Doğum Yeri : ADANA
E-posta : merve.tangz@hotmail.com



ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans : Çağ Üniversitesi

MESLEKİ DENEYİM

Akıl Köşesi Öğretim Danışmanlığı- Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Modern İşlem Özel Öğretim Kursu- Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Sınav Özel Öğretim Kursu- Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Oyunperest Oyun Evi-Kurucu (Halen)