

T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE PROBLEM ÇÖZME  
BECERİLERİ, ÖZ YETERLİLİK VE KAYGI DÜZEYLERİNİN  
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma KAYA ÖZTÜRK

Danışman: Prof. Dr. Recep POLAT

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ  
ANABİLİM DALI

ERZİNCAN  
2022  
Her Hakkı Saklıdır

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, ÖZ YETERLİLİK VE KAYGI DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma KAYA ÖZTÜRK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Recep POLAT

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri, öz yeterlilik ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi 2020-2021 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilin merkez ortaokullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfta olan 235 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Algı Ölçeği (PÇBA), Telef ve Karaca (2012) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar İçin Öz- yeterlik Ölçeği ve Demir vd. (2000) tarafından geliştirilen Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeği- Yenilenmiş Biçimi (ÇSKÖ-Y) kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca sosyal kaygı puanları cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinden etkilenmemiştir.

**2022, 95 sayfa**

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Öz yeterlik, Problem çözme, Problem çözme beceri algısı

## ABSTRACT

Master Thesis

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICIENCY AND ANXIETY OF PROBLEM SOLVING SKILLS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Fatma KAYA ÖZTÜRK

Erzincan Binali Yıldırım University  
Graduate School of Natural and Applied Sciences  
Department of Mathematics and Science Education

Supervisor: Prof. Dr. Recep POLAT

The aim of this study is to examine the problem-solving skills, self-sufficiency, and anxiety levels of secondary school students in terms of different variables. The sample of the study consists of 235 secondary school students who study in the 5th,6th ,7th and 8th classes of a central secondary school in a city located in the Eastern Anatolia Region during the 2020-2021 academic year. The study adapted descriptive model, one of the quantitative research methods. The data collection instruments applied in the study are Problem Solving Skills Perception Scale developed by Ekinçi and Balım (2013), Self-Sufficiency Scale for Children developed by Telef and Karaca (2012), and Social Anxiety Scale for Children- Revised Version developed by Demir et al., (2000). The data analysis techniques employed in the study are; Independent Samples t-Test and One-Way ANOVA Test. The study findings revealed that there was a statistically proven significant difference in terms of variables such as gender and class level. However, there was no significant difference in terms of mothers' and fathers' educational background. Further, the social anxiety scores were not impacted by variables such as gender, class and mothers' and fathers' educational background.

**2022, 95 pages**

**Keywords:** Anxiety, Self-efficacy, Problem solving, Problem solving skill perception

## TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde her türlü katkıyı sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Recep Polat'a ve tezimi hazırlama sürecimin her aşamasında fikirleriyle ve katkılarıyla desteklerini esirgemeyen Araştırma Görevlisi Adem KENAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said AKAR'a ve Doç. Dr. Faruk KARDAŞ'a ve tüm hocalarıma teşekkür eder, minnettarlığımı sunarım.

Tezimi yazarken bilgi ve manevi destek sağlayan ve bunu hissettiren yüksek lisans arkadaşım Hatice ÇALIK'a ve Zehra ÇAKIR'a ayrıca tez yazma sürecinde beni bilgilendiren destek olan Mücahit İSMAİLOĞLU'na şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir vakit esirgemen saygıdeğer ailem, annem Güllü KAYA, babam Osman KAYA ve sevgili kardeşim Oğuzhan KAYA'ya çok teşekkür eder sonsuz sevgi dolu şükranlarımı sunarım. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana her türlü destek sağlayan sevgili eşim Tuncer ÖZTÜRK'e ve en kıymetlim canım kızım Melek ÖZTÜRK'e sevgilerimi sunarım.

Fatma KAYA ÖZTÜRK

Mayıs, 2022

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR .....	viii
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	6
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler.....	6
Varsayımlar .....	7
Sınırlılıklar .....	7
Tanımlar .....	8
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ .....</b>	<b>9</b>
2.1. Problem Çözme Becerisi .....	9
2.2. Öz Yeterlik.....	18
2.3. Sosyal Kaygı.....	25
<b>3. KURAMSAL TEMELLER.....</b>	<b>34</b>
3.1. Problem.....	34
3.2. Problem Çözme.....	34
3.2.1. Problem çözme ve problem çözme aşamaları .....	34
3.2.2. Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Etmenler .....	35
3.3. Öz Yeterlik.....	35
3.3.1. Öz-yeterlik inancının kaynakları .....	36
3.4. Sosyal Kaygı.....	39
3.4.1. Sosyal kaygıya yol açan faktörler .....	40
3.4.2. Dsm-v'e göre sosyal kaygının tanısal kriterleri.....	41
3.4.3. Sosyal kaygı kuramları.....	42

<b>4. MATERYAL ve YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>
4.1. Araştırmanın Modeli.....	44
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	45
4.3. Veri Toplama Araçları.....	45
4.3.1. Problem çözme beceri algısı ölçeği.....	45
4.3.2. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği.....	46
4.3.3. Çocuklar için sosyal kaygı ölçeği (ÇSKÖ-Y).....	47
4.4. Verilerin Toplanması.....	47
4.5. Verilerin Analizi.....	47
<b>5. ARAŞTIRMA BULGULARI.....</b>	<b>52</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
5.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
5.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
<b>6. SONUÇ ve TARTIŞMA.....</b>	<b>67</b>
<b>7. ÖNERİLER.....</b>	<b>74</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>75</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>88</b>
Ek-1. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği.....	89
Ek-2. Öğrenci Öz Yeterlilik Ölçeği.....	91
Ek-3. Öğrenciler İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği.....	93
Ek-4. Akademik Yayınlar.....	95

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 4.1.	Problem Çözme Beceri Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	48
Tablo 4.2.	Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	49
Tablo 4.3.	Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	49
Tablo 5.1.	Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları .....	52
Tablo 5.2.	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	53
Tablo 5.3.	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Betimleyici İstatiksel Bulguları ve Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Dunnett's T3 Test Bulguları.....	53
Tablo 5.4.	Ortaokul Öğrencilerinde Problem Çözme Beceri Algısının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc Dunnett-T3 Testi Sonuçları .....	54
Tablo 5.5.	Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	55
Tablo 5.6.	Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları.....	55
Tablo 5.7.	Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	56
Tablo 5.8.	Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları.....	56
Tablo 5.9.	Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları .....	57
Tablo 5.10.	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları.....	58
Tablo 5.11.	Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Betimleyici İstatiksel Bulguları ve Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Scheffe Testi Bulgular .....	58
Tablo 5.12.	Ortaokul Öğrencilerinde Öz Yeterlik Algısının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere	

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc Dunnett-T3 Testi Sonuçları .....	59
Tablo 5.13. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	60
Tablo 5.14. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları .....	60
Tablo 5.15. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	61
Tablo 5.16. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlilik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları.....	62
Tablo 5.17. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları.....	62
Tablo 5.18. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları .....	63
Tablo 5.19. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları.....	64
Tablo 5.20. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları.....	64
Tablo 5.21. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları .....	65
Tablo 5.22. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları.....	66
Tablo 5.23. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları .....	66

## SİMGELER ve KISALTMALAR

### Simgeler

$p$	Anlamlılık Değeri
$N$	Katılan Kişi Sayısı
$\bar{X}$	Ortalama
$Sd$	Serbestlik Derecesi
$Ss$	Standart Sapma
$T$	T- değeri
$f$	Varyansların Homojenlik Değeri

### Kisaltmalar

ÇSKÖ-Y	Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeği-Yenilenmiş
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖY	Öz Yeterlik
PÇBA	Problem Çözme Beceri Algısı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma içerisinde yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

21. yüzyılın getirdiği yenilikler, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte çağımızın birey profilinde, bilgiyi üreten, sorgulayan, eleştiren bireylerin olması, önem kazanmıştır (Bayrak vd., 2015; Beyrek Güven, 2020). Bireylerin problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme ve üstbilişsel beceriler ile yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

Hayatımız boyunca önümüze çıkan engeller birer problem teşkil etmektedir. Problem çözme becerisine sahip olmak ve bu sayede sorunların üstesinden gelmek gerekmektedir. Problem çözme becerisine sahip olan bireylerin hayatı boyunca karşısına çıkan problem durumlarıyla uğraşması ve karşılaştığı problemlere çözümler üretebilmesi oldukça önemlidir (Altun, 2015; Bayram, 2019). Bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hayata uyum sağlamaları açısından önemlidir. Eğitim ve öğretim sürecinin içinde olan bütün öğrencilerin sahip olması gereken problem çözme becerisi, öğrencileri yetiştirme de önemli bir hedef olmuştur (Yıldırım ve Yalçın, 2008).

Ülkemizdeki yeniden oluşturulan ders programlarında problem çözme konusuna değinilmiş, bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemsenmiş ve programın vizyonu ve temel hedefleri arasında yer almıştır (MEB, 2018). Problemler farklı olduğu gibi çözümleri farklıdır ve her bir problem birden çok çözüm içerebilmektedir. Problem çözümedeki başarısızlıklar, bireylerin zihninde ürettiği çözümlerin sırası, süreci ve problemleri sorgulayamamaları yani bireylerin üst bilişsel düşünme becerilerinin olmayışı olarak ifade edilmektedir (Özsoy ve Ataman, 2009; Schoenfeld, 2016).

İnsanlar doğduktan sonra karşılaştıkları engellere verdikleri tepkiler sonucunda problem çözme becerilerini deneyimleyerek öğrenirler. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerinin

problem çözüme becerilerinin kendiliğinden gelişeceği yanılgısına düşmeden, problem çözüme becerilerini en iyi şekilde geliştirmeyi amaçlamalıdır. Problem çözüme becerisinin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin, hayatları boyunca kazandıkları deneyimleri ve öğretmenlik bilgileri ile problem çözümenin farklı aşamalarını harmanlayarak öğrencilerine bu bilgileri transfer edebilmelidir.

Ömrümüz boyunca bir takım problemlere rastlamakta ve bu problemlere bilerek veya bilmeyerek çözümler bularak yaşamımızı devam ettirmekteyiz (Ekinci ve Balım, 2013). Problem nedir diye baktığımızda birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Polat ve Abaslı (2018) göre problem, bireylerin aşabilmeyi hedeflediği engel durumudur (Polat ve Abaslı, 2018). Dewey' e göre problem, akli karmaşık hale getiren, kişinin tam karşısında duran ve kişinin sahip olduğu tüm inançları belirsiz hale getiren her şey olarak tanımlanmaktadır (Gelbal, 1991; Güçlü, 2003).

Problem çözüme becerisi kazanılırken, belli aşamaları kazanmış olmak gerekmektedir. Problem çözüme, kişiye özel probleme karşı, çözümlerin araştırılıp, doğru olan çözüm seçeneğinin bulunarak, o çözümün uygulanmasıdır (Polat ve Abaslı, 2018). Hohmann vd. (1995), öğrenme ortamında aktif olan bireylerin gün içinde birçok sorunla karşılaştığını ve bu problemler üzerinde bilişsel olarak düşünerek, çözümler ürettiklerini ifade etmiştir.

Vygotsky problem çözmeyi, sosyal ortamda bireylerin etkileşimleriyle öğrenilen bir beceri ve yetenek olarak tanımlarken, bireylerin kazandığı düşünce, beceri ve tutumların bilişsel gelişim açısından sosyal çevreden kaynaklandığını düşünmektedir (Thornton and Thornton, 1998). Öğrencilerin yetişkinlerle ve akranlarıyla kurdukları ilişkilerinde öğrencinin bilişsel gelişimine çok katkısı olduğu ve bu sebeple içinde bulunduğu çevrenin rolünün önemli olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2012).

Bandura (1997) öz yeterlik inancının problem çözüme becerileriyle etkileşimli olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlik, belli bir hedefe ulaşmak için süreçleri doğru şekilde düzenleyebilme ve yürütebilmeye yönelik inançtır (Bandura, 1986a). Bireylerin sergilediği olası performansların sonucuna olan inancı, bir şeyi yapacağına olan inancıyla ilerlemektedir (Bandura, 1999). Bireyler, sergilediği performansın sonunda hedefledikleri başarıya ulaşabiliyorlar ise öz yeterlikleri de gelişmeye başlamıştır

demektir. Yani başarıyı elde eden bireyler performansları sonucunda kendine güvenen ve öz yeterliliği olan kişilerdir. Öz yeterliğe sahip kişiler sadece bir durumda değil farklı şartlarda da öz yeterlik becerilerini performansa dökerek öz yeterliğe sahip olmayan kişilerden farklılıklarını ortaya koymaktadırlar. (Sakız, 2013).

Öz yeterliliğe sahip olmayan bireyler, düşünce olarak kendilerini baskıda hissederek strese girerler ve beraberinde problem çözme becerilerini performansa dönüştüremeyip, başarıyı elde edememektedirler (İsrael, 2007). Öz yeterliği gelişmiş bireyler, başarıya ulaşmak için her yolu deneyerek çaba sarf etmekte ve asla pes etmeyip istedikleri başarıyı elde etmektedirler (Schunk ve Pajares, 2001; Cengiz, 2019).

Öz yeterlik yeteneğinden şüphe duyan kişilerle kendine güvenen kişiler karşılaştırıldığında, bir şeyi öğrenme ve uygulama konusunda kendine güvenen kişiler, daha çok çalışmaya ve zorluklar karşısında yılmadan, daha yüksek başarıları elde etmeye eğilimlidirler (Schunk ve Meece, 2006). Özyeterlik araştırmaları incelendiğinde, öz yeterliğin başarıyı olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir (Cengiz, 2019).

Bandura (1997)'ya göre kendi benliklerine ait yeterlilik algıları yüksek olan bireylerin zor olan eğitsel aktivitelerde istekli olurlarken, düşük öz yeterlikli olan bireyler ise bu tarz aktivitelerde isteksiz olup kaçınmaktadırlar. Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin, problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Pajares ve Miller, 1994; Hoffmann vd., 2010).

Değişen yaşam şartları ve teknolojidaki hızlı gelişmeler insanlar arasındaki sosyal ilişkileri etkilemektedir. Bu değişime ayak uyduran bireyler, sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilenmektedir. Değişime uyum sağlayamayan bireyler ise sosyal ilişkilerinde sıkıntılar yaşamaktadırlar. Hatta günlük ilişkilerini kısıtlayıp iletişim korkulu bir duruma gelip, sosyal kaygı yaşamaya başlamaktadırlar.

Kaygı her insanın hayatında az ya da çok yaşanmaktadır (Ayrık, 2018). İnsan olmanın gerekliliklerinden olan kaygı, evrensel nitelik taşımaktadır (Eroğlu, 2018). Kaygı türlerinden biri olan sosyal kaygı bireyin diğer kişiler tarafından değerlendirileceği, kişiler arası konuşma ve tanıyor olduğu kişiler ile karşılaşma; diğer kişiler tarafından

gözlenip bir olayı gerçekleştirirken toplumsal ortamlarda belirgin gözle görülebilir korku ve kaygı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak kaygı durumunu en yoğun yaşayan grup, öğrencilerdir. Öğrencilerin bir şeyleri öğrenmek için sarf edeceği zaman daraldıkça kaygısı artmakta bununla beraber kendisine olan başarıma inancının azalmasıyla öz yeterlik de azalmaktadır (Tuan vd., 2005; Cengiz, 2019). Sosyal kaygı yaşayan öğrenciler, arkadaşlarının yanında küçük düşmekten, değersiz hissetmekten, utanmaktan ve olumsuz değerlendirilmekten korkmaktadırlar hatta bu tarz duygu durumlarını yaşayabilecek ortamlardan kaçınmaktadırlar (Aydın ve Sütçü, 2007).

Kaygı durumu birçok kişi tarafından zaman zaman yaşanabilen, kişiyi çaresiz ve çıkmazdaymış gibi hissettiren, nefes alamaz duruma getirerek, derin soluk alma ihtiyacına iten farklı duygu durumlarıdır. Kaygıya sebep olan durumlar, zihinde yerleşmiş ve devamlı ne zaman bu olayları yaşamam korkusu ile oluşan düşüncelerdir. Zihin artık saplantılı şekilde düşünür hale gelmiş ve kaygıyı yaşayan kişi bu olumsuzlukları, olmasını istemediği olayları ve stresli süreçleri bekleyen ruh hali içinde bulunmaktadır. Devamlı kaygı halinde olmak bireylerde aşırı derecede zihinsel yorgunluğa neden olmaktadır.

Bireyler sosyal kaygı yaşarken bazen dışarıya yansıttığı davranışlarda değişiklikler olabilmektedir (Öztürk, 2014). Yaşanılan kaygı, karşılıklı etkileşim içinde olan bireyde sessizce ve belli mimiklerle davranışlar gösterebilmektedir (Öztürk, 2014). Sosyal kaygısı olan bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini tehdit altında olduklarına inanmakta ve bunun sonucunda toplu alanlarda sergiledikleri davranışların en iyi şekilde olması gerektiğini düşünmektedirler (kusursuz konuşma, toplum karşısında zeki görünmeye inanma gibi). Karaca vd. (2016)' ne göre sosyal ortamda bulunan bireylerden, genelde ön planda bulunmayan ve sessizliğini koruyan, hatta çekingen, utangaç, bir o kadar uysal ve ağırbaşlı olup buldukları ortamdaki kişilerden onay bekleyen bireyler, sosyal anksiyetesi yüksek bireylerdir.

Problem çözme süreci, problemin farkında olma, süreci planlama ve stratejiler geliştirme, öğrenme sürecinde hataları düzeltip süreci takip etme, uygulanan stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etmeyi sağladığından dolayı öğretim ortamında

yöntem ve stratejide değişikliğe gidebilme yeteneğinin de beraberinde sunmuş olmaktadır (Özsoy ve Ataman, 2009).

Bu süreçte öğrenciler, otokontrol sağlayıp bilişsel düşüncelerinin beraberinde problem çözme becerilerini kontrol altına alabilirler. Ayrıca problem çözme becerisi sadece okulda veya matematik eğitiminde geliştirmekten ziyade yaşama uyum sağlamada da kullanılması gereken bir beceridir.

İçinde bulunduğumuz sosyal ortama uyum sağlamak için, problem çözme becerisine sahip olmakla beraber bireylerin öz yeterlilik inançlarının da yüksek olması gerekmektedir. Çünkü değişen ve artan problemlere, kendince çözümler üretip ben yapabilirim algısına sahip bireylerin olması gerekmektedir. Öz yeterlilik algısı, bireyin dışı vurduğu davranışlarını ve içinde yaşadığı toplumda yaşanan olayları, bilincinde kontrol etme kapasitesiyle ilgili inançlar şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Bazı insanlar bir problemi çözme görevinde yeterli güce sahipken, bazı basit görevlerde ise düşük güce sahip olabilirler (Telef, 2012).

Bireyin kendi kapasitesine olan inancı ne kadar fazlaysa, bir şeye göstereceği çabada o kadar fazla olmaktadır (Bandura, 1989). Bireyin öz yeterlilik inançları, karşılaştıkları engel durumlarına karşı ne kadar çok dayanabildiğine bağlıdır. Eğer yüksek bir özyeterlilik inancına sahip ise çok fazla çaba sarf etmekte ve bu da kişinin motivasyonunun ne düzeyde olduğunu göstermektedir (Telef ve Karaca, 2012). Öz yeterlilik inancını kontrol edebilen yüksek motivasyona sahip kişiler problemler karşısında engel tanımadan kendine inanarak yoluna devam edebilir. Kişiler bulunduğu ortama güven vermeli, toplum içinde sorumluluk almalı ve alınan sorumlulukla birlikte kişinin öz yeterlilik inançları güçlenmektedir. Aynı zamanda sosyal ortamlarda olumsuz bir olay ile karşılaştığında olumsuz değerlendirilme korkusuna kapılmadan sosyal kaygısı ile başa çıkabilmektedir.

Kaygı, insanların zorluklarla karşılaştıklarında, olumsuzluklarla mücadele edebilmesi ve bireyin içinde bulunduğu durumlara alışabilmesi için geliştirilen bir mekanizma olarak da düşünülen duygu durumudur (Işık, 1996; Köknel, 1998).

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Gerekli çalışmalar incelendiğinde ülkemizde problem çözme becerisi, öz yeterlik ve sosyal kaygı ile ilgili her bir konudan ayrı ayrı çalışmalara rastlanmıştır. Fakat ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri, öz yeterlilik ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından tümünü birarada inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı alan yazında ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Sosyal ortamlara uyum sağlamış problem çözme becerisine sahip bir şeyleri yapabilirmeye inancı olan yani öz yeterliliğe sahip ve sosyal kaygı yaşamayan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri, öz yeterlilik ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemesi ve ileriki çalışmalara katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Var olan hedefler doğrultusunda alt problemlere cevaplar aranacaktır.

## **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesini: “Ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri, öz yeterlilik ve kaygı düzeyleri farklı değişkenler açısından nasıl değişmektedir?” sorusu oluşturmaktadır.

## **Alt Problemler**

Araştırma problemine göre araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algılarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algılarında, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algılarında, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri algılarında, baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliliklerinin, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliliklerinin, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliliklerinin, baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygılarının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygılarının, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygılarının, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygılarının, baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçekleri cevaplarırken doğru, samimi ve gerçekçi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli bilgileri verebilecek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmadaki sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

- Araştırma, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılı Doğu Anadolu Bölgesi'nde MEB'na bağlı üç farklı ortaokulda eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan Problem Çözme Beceri Algısı Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan Öz Yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Problem: Bireyin belirlediği hedef karşısında, karşı karşıya kaldığı engel durumudur (Morgan, 2011).

Problem Çözme: Bireyin bir amaç doğrultusunda karşılaştığı zorlukları farklı çözüm yollarıyla aşması durumudur (Bingham, 1971).

Problem Çözme Becerisi: Bireylerin her türlü sorun durumları karşısında çözümler yapabilmek için bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal alan süreçlerini kullanmasıdır (Heppner ve Baker, 1997).

Öz Yeterlik: Bireyin sergilediği davranışların, var olacak sonuçlara ait davranışa nasıl ve ne kadar dönüştüreceğine olan düşünceleridir (Bandura,1999).

Kaygı: Kaygı durumu, zihnin kendiliğinden ve istem dışı olarak ortaya çıkardığı gerçek ya da gerçek dışı, kendi algısıyla oluşan bir sorundur. Kaygı durumları, stres ve kuşku olarak belirtilen kişinin kendince sorun olarak yarattığı algılamalardır (Bingham, 1971).

Sosyal Kaygı: Sosyal kaygı, kişinin diğer kişiler tarafından olumsuz şekilde değerlendirildiğini düşünmesi ve bunun sonucunda zihninde tasarladığı değersizlik duygusuyla geliştirdiği abartılı korkulardır (Arslan, 2017). Bireyde öğrenmeleri olumsuz şekilde etkileyen ve olumsuz tutumlar gelişmesine neden olan istenmeyen ruhsal ve fizyolojik etkileri olan duyguların hepsidir (Yıldırım, 2015).

## 2. KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde ilgili araştırmalar, kronolojik sıra ile sunularak bu çalışma için önemli olabilecek sonuçlar eklenmiştir. Problem özme becerisi, öz yeterlilik ve sosyal kaygıyı birlikte ve ayrı ayrı ele alan çalışmalar incelenmiştir.

### 2.1. Problem özme Becerisi

Basmacı (1998) alışmasında, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Eğitim Programları ve Öğretimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik, Kimya, Biyoloji, Resim ve Müzik bölümlerinde okuyan 204 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin özümlemesinde Pearson Momentler arpımı korelasyonu, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Annenin "demokratik" olarak algılanması ile problem çözme becerisinin algılanması arasındaki ilişki anlamsız bulunmasına rağmen babanın "demokratik" olarak algılanması ile problem çözme becerisinin algılanması arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Anne ve babanın "otoriter" olarak algılanması ile problem çözme becerisinin algılanması arasında ilişki bulunamamıştır. Annelerini "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları, annelerini "otoriter" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamalarından daha yüksek bulunmuştur. Babalarını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları, babalarını "otoriter" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamalarından daha yüksek bulunmuştur. Annelerini "demokratik", babalarını "otoriter" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları ile annesini "otoriter" babasını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne ve babanın öğrenim düzeylerinin öğrencinin problem çözme beceri algısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Doğum yerinin büyük ya da küçük şehir olmasının, öğrencinin problem çözme becerisi algısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sayısal, sözel ve özel yetenek puanlarıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görenlerin problem çözme

beceri algısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Deniz vd. (2002) çalışmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyet, okul, anne-baba eğitim durumu ve okuduğu alan değişiklikleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 4 ayrı lisenin son sınıfında sosyal ve sayısal alanlarda öğrenim gören 145 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul, anne eğitim durumu, babanın eğitim durumu, cinsiyet ve lise alanı değişkenlerine göre problem çözme envanteri toplam puanı açısından anlamlı bir fark bulunmamış ancak problem çözme envanterinin alt boyutları açısından, cinsiyet, okul, annenin eğitim durumu ve lise alanı bağımsız değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Derin (2006) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi (İzmir ili örneklemini) incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, seçilen 14 farklı ilkokula devam eden 434 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ANOVA, t testi ve F testi istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne- babanın eğitim durumları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Serin ve Derin (2008) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeyleri ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, algılanan anne ve baba tutumları ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, ilkokul 8. sınıfta öğrenim gören 434 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri t testi, tek yönlü varyans analizi F ve Scheffe test teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında; Öğrencilerin denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumu, algılanan anne tutumları ve algıladıkları akademik başarıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Saracaloğlu vd. (2009), öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, eğitim fakültelerinde öğrenim gören 184 sınıf öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada problemleri doğrultusunda ANOVA, LSD testleri uygulanmış, korelasyon katsayıları hesaplanarak analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli, okuma ilgilerinin orta, problem çözme becerilerinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Küçükkaragöz vd. (2009) araştırmasında, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarından tesadüfî olarak seçilen 183 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçta cinsiyet ile öğrenme stilleri ve problem çözme becerisi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri dördüncü sınıflar lehine anlamlı çıkmıştır.

Dündar (2009) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 368 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada t testi, ANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, erkek ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık yoktur. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerileri farklılık göstermektedir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin, alt sınıflardaki öğrencilere, üçüncü sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kişilik uyumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Polat ve Tümkaya (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre problem çözme becerileri arasındaki anlamlılığı araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana ili, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ilişkiel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine

göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Düşünme ihtiyacı ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Düşünme ihtiyacı ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Arslan (2010) çalışmasında, stresle başa çıkma ve kişilerarası problem çözme açısından öfke ve öfke ifade tarzlarını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, 17-30 yaş arası 468 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sürekli öfke ile problem odaklı başa çıkma arasında negatif, problem odaklı başa çıkma ile öfke ve sosyal destek arama arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öfkeyi dışa vurma ile kaçınma arasında negatif ve problem odaklı başa çıkma ve öfke kontrolü ile problem odaklı başa çıkma ve kaçınma arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak sorunlara olumsuz yaklaşma, özgüven eksikliği, sorumluluk almama ve sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa arasında pozitif, öfke kontrolü arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapıcı problem çözme ile sürekli öfke arasında negatif, içe dönük öfke ve yapıcı problem çözme ile öfke kontrolü arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Israrcı-koruyucu yaklaşım ile öfkeyi içe aktarma arasında negatif bir ilişki, ısrarcı koruma yaklaşımı ile öfkeyi dışa vurma, öfke kontrolü arasında pozitif bir ilişki vardı. Ayrıca stresle baş etme ve kişilerarası problem çözmenin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

Zeytun (2010) araştırmasında, yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın yöntemi, betimleyici ilişkiyel tarama modelidir. Verilerin analizinde t-testi, Mann Whitney-U testi, One Way Anova ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında, öğretmen adaylarında cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve sosyo ekonomik durumuna göre yaratıcılık açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat 2. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının 1. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yaratıcı olarak değerlendirildikleri görülmüştür. Problem çözme becerilerinde kendilerini değerlendirmeleri açısından cinsiyet, anne- baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve sosyo ekonomik durumuna göre farklılaşma

görülmezken, 2. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha fazla problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Yıldırım vd. (2011) çalışmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Erzincan il merkezinde bulunan 12 lisenin 9, 10 ve 11. sınıf 911 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde yüzdellik, ortalama hesapları, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplarda t testi, Kruskal Wallis önemlilik testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin genel olarak iyiye yakın düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, babanın eğitim düzeyi ve mesleği, ders çalışma düzeni, okul başarısını değerlendirme durumu, anne-baba tutumu, kendini yalnız hissetme, kendine güvenme durumu ve sigara-alkol kullanma durumları ile toplam PÇB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Sezen ve Paliç (2011) ortaokul öğrencilerin problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Kaya vd. (2012), üniversite öğrencilerinin anne ve baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine, sosyal kaygılarına ve akademik başarılarına etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada “Sosyal Kaygı Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H, One Way ANOVA testleriyle analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda üst düzey eğitim mezunu olan anne babaların demokratik tutumu benimsedikleri, öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik başarıları yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu bulunmuştur.

Çetinkaya (2013) çalışmasında, lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke kontrol üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Endüstri Meslek Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma yarı-deneysel bir araştırma olup ön test-son test ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise

öğrencilerine uygulanan problem çözme eğitimi grup programının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, öfke kontrolünü sağlamada ve kişilerarası ilişkilerinin olumlu yönde gelişimi ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği görülmüştür.

Kuloğlu ve Arı (2014) çalışmasında, fen ve teknoloji bölümündeki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, anne- baba eğitim durumları, yaşadıkları ve kaldıkları yere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji bölümünde öğrenimine devam eden 355 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada ANOVA ve t testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, kaldıkları ve yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş ancak erkeklerin problem çözme becerilerinin bayanlara göre yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Koçoğlu (2017) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerini, fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin oluşturduğu öğrenme iklimi açısından incelemektedir. Araştırmanın örneklemini 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, normal dağılım göstermediğinden analizde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Rho korelasyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğretmenleri fen bilimleri ve matematik öğretiminde özerklik destekleyici bir sınıf iklimi oluşturduğu belirlenmiş ve öğrenen özerkliğini engelleyen en önemli faktörün, yoğun öğretim programı ve kalabalık sınıflar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özerklik desteği ve problem çözme becerisine yönelik algıları pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algıladığı özerklik desteği eleştirel ve problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Gözcü Reyhan (2018) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, problem çözmeye yönelik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Siirt il merkezinde bulunan ortaokullarda öğren gören 387 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel

tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven puanının, yaklaşma-kaçınma puanının ve problem çözme toplam puanının düşük düzeyde olduğu, kişisel kontrol puanının ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler orta düzeyde yaratıcı düşünme eğilimine sahiptir. Kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu ancak öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Problem çözme yeteneğine güven alt boyutunda erkek öğrencilerin daha iyi beceriye sahip olduğu, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol ve problem çözmeye yönelik algısı toplamında ise kız öğrencilerin daha iyi algıya sahip olduğu görülmektedir. Sadece yaklaşma-kaçınma alt boyutunda bulunan farklılık öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer alt boyutlarda ve toplam puan da ise öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kız öğrencilerin yaratıcılık düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile problem çözmeye yönelik algıları arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Yaratıcılık düzeyi arttıkça akademik başarı da artmakta, yaratıcılık düzeyi azaldıkça akademik başarı da azalmaktadır. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algıları ile akademik başarıları arasında, negatif yönde bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Yeğen (2019) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının, akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitimi almakta olan 5 yaşındaki kız ve erkek olmak üzere 153 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan analizler, Sperman sıra farkları korelasyon analizi, tek faktörlü Anova, T-testi, Mann-Withnet U testi ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ve problem çözme becerisi puanları arasında ve Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutlarının birbirleriyle arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocuğun cinsiyetine göre; Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları, okul öncesi davranış ve problem çözme becerisi puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Anne ve baba öğrenim durumuna ve aile gelir

düzyeyine göre problem çöyme becerisi puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği alt boyutları ve okul öncesi davranış puanlarının farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Duygusal ve davranışsal problemlerin, problem çöyme becerilerin ve akran ilişkilerin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olduğu birinde oluşan olumlu ya da olumsuz durumun diğerlerini etkilediği söylenebilir.

Balcı ve Kolburan (2019) çalışmasında, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ve algılanan problem çöyme becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular sonucunda kaygılı bağlanma ile problem çöyme becerisi arasındaki ilişki ve kaçınan bağlanma ile problem çöyme becerisi arasındaki ilişki negatif yönlü olduğu görülmüştür. Ayrıca problem çöyme becerisi cinsiyet yönünden etkisi kızla lehine olduğu ve sınıf değişkeni açısından 6. sınıfların 8. sınıflardan daha yüksek problem çöyme yeteneğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun yaşı büyüdükçe problem çöyme beceri algısı azaldığı söylenebilir.

Bolner (2020) yaptığı araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri, genç iş gücünün gelişimini desteklemek için devlet geleneksel mesleki lise ve teknik lise öğrencileri ile öğretmenlerinin problem çöyme becerilerini, problem çöyme stillerini ve problem çöyme becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bulgular sonucunda, geleneksel meslek lisesi öğretmenleri ile teknik lisesi öğretmenlerinin problem çöyme stilleri arasında anlamlılık bulunmamıştır. Geleneksel meslek lisesi öğretmenlerinin problem çöyme öz yeterlik algılarının diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür. Teknik lise öğrencilerinin problem çöyme öz yeterlik alguları diğer gruba göre daha yüksek bulunmuş olup, problem çözmeden kaçınmadıkları, problem çözerken duygularını çok iyi yönettikleri görülmüştür.

Kozikoğlu ve Tunç (2020) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin problem çöyme becerilerine yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çöyme becerilerine yönelik alguları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, ortaokul öğrencilerinin problem çöyme becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Problem

çözme beceri algılarının, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Diğer bir sonuç ise ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarındaki varyansın %28,9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beyrek Güven (2020) araştırmasında, öğrencilerin ve öğretmenlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 4-7 yaşlarında 330 çocuk ve bu çocuklara eğitim veren 33 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin planlı yaklaşım davranışı arttıkça, 48-59 aylık çocukların problem çözme becerileri artmış ve öğretmenlerin çekingen davranışları azaldıkça 72 aylık çocuklarda problem çözme becerileri arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Usman (2021) araştırmasında, öz yeterliliğin öğretmen mesleki algısı ve aile ortamının öğrenci ilgisi üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini Jakarta Eyalet Üniversitesi Büro Yönetimi Eğitimi öğretmen adaylarıdır. Bu çalışmanın araştırma türü, kullanılan verilerin sonuçlarının araştırma lokasyonları, yanıtlayıcılar ve bilgi kaynakları belirlenerek ve yanıtlayıcı verileri kullanılarak alınan görüşme sonuçlarıyla elde edilen verilerin belirlendiği nitel bir alan araştırması yöntemidir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öz yeterlik algısı ne kadar yüksek ise öğretmen olmaya karşı ilgileri o kadar yüksek bulunmuştur. Öz yeterlik algısının öğretmenlik mesleğine ve aile ortamında olma ilgisi üzerine önemli derecede etki bulunmuştur. Öz yeterlik değişkeni, öğrenme başarısını, öğretmenlik mesleği algısını ve çevre değişkeninin öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir bilgisine ulaşılmıştır.

Akyüz ve Hardalaç (2021) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemiştir. İstatiksel analizler pearson momentler çarpımı katsayısı ile analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine karşı olumlu tutumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Çalışmanın diğer bulguları, öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem

çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde, öz denetim ile yüksek düzeyde, kaçınma ile düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Prolem çözme becerisinin alt boyutu olan öz denetimde cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık kızlar lehine olduğu görülmüştür. Fakat problem çözme becerisinde genel olarak farklılık oluşmamıştır. Sınıf değişkeni bakımından problem çözme becerisinin öz denetim alt boyutunda farklılaşma görülmüştür (5, 7 ve 8. sınıflarda yüksek 6.sınıflarda düşük). Sonuç olarak ortaokul öğrencilerin müzik dersine olan olumlu tutumları arttıkça problem çözme becerilerinin de olumlu şekilde pozitif yönde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır.

## **2.2. Öz Yeterlik**

Morgil vd. (2004) çalışmasında, kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2002-2003 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 200 öğretmen adayının verdikleri cevaplarla geliştirilmiş ölçeğin, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Anabilim Dalı'nda okuyan 162 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma deneme öncesi modelde yer alan karşılaştırma niteliğinde bir çalışmadır. Cinsiyet ve kimyaya yönelik tutumlarla, öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okudukları bölümü üniversite sınavlarında tercih etme sıraları ile öz yeterlikleri arasında ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Erkek öğretmen adaylarının, kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının, çalışmaya katılan bayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Yüksek Öz yeterlik İnancı Taşıma”, büyük ölçüde kendine güven ile özdeşleştirilebilir. Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile kimyaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; kimya dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının, öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile kimyaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; kimya dersine karşı olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının, öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Kesgin (2006) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma tarama yöntemi kullanılan betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme durumlarını hayata geçirme imkânlarının medeni duruma, aylık gelire, eğitim düzeyine, hizmet yılına göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektedir. Araştırma örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 129, Balıkesir Üniversitesi'nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi'nden 131, Mersin Üniversitesi'nden 57, Ankara Üniversitesi'nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden 88 sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada t testi ve MANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Çetin (2009) çalışmasında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerine etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 274 erkek ve 252 kız olmak üzere toplam 526 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma tarama modellerinden izleme yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda; yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini artırmıştır, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyine etkisinin cinsiyete, okul türüne, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Fırat Durdukoca (2010) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 260 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler; t testi, F testi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Aydın (2010) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 480 kız, 376 erkek öğrenci olmak üzere toplam 856 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda akademik başarı düzeyini açıklayan değişkenlerin belirlenmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Akademik başarı puanı olarak öğrencilerin yılsonu akademik başarı ortalamaları kullanılmıştır. Akademik başarı değişkeni, akademik güdülenme, akademik öz yeterlik, sınav kaygısı ve cinsiyet değişkenleri açısından yordanıp yordanmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak akademik öz yeterlik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlik, sınav kaygısı duyusallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordamış olup, akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı belirlenmiştir.

Oğuz (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin beş farklı bölümünde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 434 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmektedir. Değerler eğitimine ilişkin görüşleri ise daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gibi başlıklar altında toplanabilmektedir.

Turan vd. (2016) çalışmasında, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre

incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavlarına giren 705 aday gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada ölçeklerden elde edilen puanların arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için cinsiyetlerine ve branşlarına göre karşılaştırmalarda Mann- Whitney Utest istatistiği uygulanırken, yaşlarına, alanlarına, YGS puanı ve yaşadıkları bölgelere göre karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz yeterlilik düzeyleri incelendiğinde; cinsiyet, yaş, YGS puanı, branş ve yaşadıkları yere göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunmazken; alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Koç ve Arslan (2017) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlilik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi; akademik öz yeterlilik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Sivas Merkezde bulunan ortaokullardan 539'u kız, 520'si erkek toplam 1059 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlilik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarının sınıf ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik algıları anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik öz yeterlilik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Adal ve Yavuz (2017) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlilik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin öz yeterlilik ile kaygı düzeylerini cinsiyet, sınıf ve sosyo ekonomik düzey gibi değişkenlere göre belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan bir ortaokullarda öğrenim gören 500 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin matematik öz yeterlilik düzeyleri cinsiyete, sınıf, matematik kursuna katılım durumu ve matematik dersine karşı tutumuna göre farklılaşmaktadır. Sosyo ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin matematik öz yeterlilik algı puanları arasında ise anlamlı fark görülmemiştir.

Diğer yandan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri, sınıf seviyesine, matematik dersine karşı tutumuna ve sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri cinsiyete ve matematik kursuna katılım durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Genel olarak matematik öz yeterlik ve matematik kaygısı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arslan (2018) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerine göre incelenmesi ve aralarındaki korelasyonun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde 9 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 493 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli içinde yer alan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin, yazma kaygılarının ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlikleri ile yazma kaygıları toplam puanları korelasyon sonuçlarına göre orta düzeyde bir ilişkinin (-.44) olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz ve Kalender (2018) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinde üst bilişsel farkındalıkların öz yeterlik algılarıyla ilişkisine ve farklı değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşup oluşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 370 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık bulmuş olup, öz yeterlik algılarının tüm alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısına göre akademik öz yeterlik ve toplam öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir

Güleryüz (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri dersinde, robotik kodlama etkinlikleriyle blok temelli programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarını araştırmıştır. Araştırma örneklemini özel okulda eğitim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında tek gruplu ön test-son test modeli, nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. İlişkili-Örneklem t Testi

sonuçlarına göre öğrencilerin blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0,000$ ). Ayrıca etki büyüklüğü ( $d=1,28$ ) blok tabanlı programlamanın öz yeterlilik algısı üzerinde çok büyük düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bağımsız (İlişkisiz)-Örneklem t testi (Independent-Samples t Test) sonuçlarına göre blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısının cinsiyete göre ( $p=0,629$ ), bilişim teknolojileri dersi dışında Scratch kullananlara göre ( $p=0,272$ ) ve online eğitim alan öğrencilere göre ( $p=0,292$ ) istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Araştırma kapsamında elde edilen nitel sonuçlara göre öğrenciler, robotik kodlama etkinliklerini eğlendirici ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan etkinlikler olarak görmektedir. Robotik ve kodlama alanında ilerlemek isteyen öğrenciler ilerde insanlığa fayda sağlayacak, insanların ihtiyaçlarını giderecek robotlar tasarlamak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre robotik kodlama etkinlikleri eğlendirici ve hoşça giden gelişimlerine katkı sağlayan bir etkinlik olarak görülmektedir.

Karakuş ve Ocak (2019) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmen adaylarında dijital okuryazarlık öz yeterlik becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm) ile incelemiştir. Çalışma genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Ege bölgesindeki bir üniversite öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler sonucunda, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni öz yeterliğin bir alt boyutunda anlamlı olup, anne ve baba eğitim durumuna göre bir anlamlılık göstermediği, bilgisayar öğretmenliği okuyanların dijital okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının ise düşük olduğunu bilgisine ulaşılmıştır.

Baloğlu (2020) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve örgütsel yaratıcılıkla ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz yeterlik ve örgütsel yaratıcılığa ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Bununla beraber farklı demografik özellikler açısından farklılaşma olup olmadığına ve öz yeterlik ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya merkez ilçesinde bulunan 261 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, t testi, ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı analizi teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile görüşlerinde

sosyal öz yeterlik inançlarında cinsiyete göre mesleki ve entelektüel, öz yeterlik inançlarında ise eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcılıklarında medeni duruma göre yönetsel ve toplumsal yaratıcılıkta anlamlı fark olduğu göz önüne alınmıştır. Öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık ve öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşler arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Özgen ve Bayram (2020) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik becerilerini ve öz yeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 346 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan yöntem, tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Ortaokul öğrencilerinin problem kurma becerilerine yönelik öz yeterlik inançları akademik başarıya göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşma görülmemiştir. Öğrencilerin problem kurmaya yönelik öz yeterlik inançlarının problem kurma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Burns vd. (2021) yapmış olduğu çalışmada, bilimde öz yeterlik ve kaygının bilim başarısı üzerindeki çeşitli değişkenleri ve düzenleyici etkilerini incelemiştir. Öğrenci ve sınıf düzeyi değişkenine göre öz yeterliliğin başarı üzerinde olumlu yönde etkiyi sahiptir. Kaygı ise öz yeterlik ile öğrenci düzeyindeki başarı arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemiştir.

Demir ve Börekçi (2021) çalışmasında, 8. sınıfların sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirleyip farklı değişkenlerin etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu ve kardeş sayısı ve genel ağ kullanma sıklığı değişkenlerine göre anlamlılık oluşturmadığı fakat diğer değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük televizyon izleme sıklığı) bakımından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bianchi vd. (2022) çalışmasında, İtalya' daki çok düşük gelirli öğrencilerin okula devamsızlık ve öz yeterliklerini araştırmıştır. Bulgular sonucunda okula devamsızlık ve dirençli öz yeterlik arasında çift yönlü negatif bir ilişki varken, okula devamsızlık ile

duygusal öz yeterlik arasında negatif ilişkinin var olduğunu görülmüştür. akademik öz yeterlik sadece göçmenler için okula devamsızlığın olumsuz yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Murtezaoğlu (2022) yapmış olduğu çalışmada, ergenlerin mutluluk, öz yeterlik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkilerini ilişkisel olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ordu il merkezinde eğitimine devam eden 637 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralıkları 13 ile 19 arasındadır. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Elde edilen veriler, değişkenlerin betimleyici istatistiklerine yer verilmiş, değişkenler arası korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular sonucunda ergen mutluluğu ile öz yeterlik arasında, akran ilişkileri ile sosyal onay ihtiyacı arasında, öz yeterlik ile akran ihtiyacı ve sosyal onay ihtiyacı arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür.

### **2.3. Sosyal Kaygı**

Beidel vd. (1999) çalışmasında, ergenlik öncesi çocuklarda görülen klinik sosyal fobi sendromunu tanımlamak amaçlanmıştır. DSM-IV sosyal fobisi olan elli çocuk, yarı yapılandırılmış tanı görüşmeleri, öz bildirim araçları, ebeveyn ve öğretmen derecelendirmeleri, davranışsal değerlendirme ve günlük günlük kayıtları ile değerlendirildi. Ayrıca, bu çocukların davranışları normal akranlarından oluşan bir örnekleme karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal fobisi olan çocuklarda yüksek düzeyde genel duygusal aşırı duyarlılık, sosyal korku ve çekingenlik, disfori, yalnızlık ve genel ağlamaklılık vardır. Yüzde altmış ikinci bir eşzamanlı bozukluktan muzdariptir. Sosyal olarak rahatsız edici olaylar oldukça sık meydana gelmiştir ve bunlarla uyumsuz başa çıkma davranışları eşlik etmiştir. Ayrıca, sosyal fobisi olan çocukların sosyal becerileri önemli ölçüde daha zayıftır. Cinsiyete veya ırka dayalı birkaç farklılık bulunmaktadır.

Demir vd. (2000) çalışmasında, çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı okullardan 452 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tekrar test çalışması bu öğrencilerden 192'si ile bir ay sonra yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa yöntemine göre 0,81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonu yüksektir ( $r=0,81$ ). Geçerlilik çal

ışması kliniğe başvurmuş sosyal fobi olgularıyla yapılmış, ölçeğin olguları normal kontrollerden ayırt edebildiği görülmüştür. ÇSAÖ-Y çocuk ve ergenlerde sosyal anksiyeteyi ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak görülmektedir.

Bayramkaya vd. (2005) çalışmasında, sosyal fobi risk faktörlerini belirlemek ve sosyal fobi ile depresyon, öz-kavram, sigara alışkanlığı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu çalışmaya yaşları 13 ile 17 arasında olan 486 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t testi, Pearson korelasyon ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal fobinin erken ergenlik döneminde başladığını, sosyal fobinin depresyon, düşük özgüven ve erken yaşta sigara içme alışkanlığını etkiliyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, ergenlerde sosyal aktiviteye katılımın sosyal fobi için koruyucu bir faktör olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan (2008) çalışmasında, ergenlerge bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 14 ve 17 yaşları arasındaki ilköğretim ve ortaöğretime devam eden 576 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı, t testi, Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin sosyal kaygıları ile fonksiyonel olmayan tutumlar ve ilişkiler ile ilgili bilişsel çarpıtmaları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ayrıca ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin, yaş ve anne-baba birliktelik durumuna göre değişmediği bulunmuştur. Ergenlerin sosyal kaygılarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiş ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmüştür. bir diğer bulgu ise, ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin, anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Göktürk (2011) araştırmasında ergenlerde sosyal kaygı düzeyini, sosyal kaygı ile özgüven arasındaki ilişkiyi belirlemek ve cinsiyet, anne-baba eğitim ile algılanan sosyo ekonomik düzey gibi kişisel, demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini genel liselerin 1., 2. ve 3. Sınıfta okuyan 385 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, parametrik olmayan testlerden, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve Kendall's Tau B Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak, ergenlerin genel olarak sosyal kaygı düzeyleri orta seviyede olup, %13,5'inin ise yüksek düzeyde

bulunmuştur. Ergenlerin sosyal kaygı düzeyi ile özgüvenleri arasında negatif yönde düşük anlamlı ilişki bulunmuştur.

Eriş ve İkiz (2013) araştırmasında, ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 300 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler Mann–Whitney U ve Kruskal–Wallis H teknikleri ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizi için Spearman Brown sıra korelasyon testi kullanılmıştır. Bulgulara göre ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyete ve karşı cinsten arkadaşına sahip olmaya göre benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan beden imajına göre benlik saygısı ve genel sosyal kaygı düzeyi ile sosyal kaygının alt boyutlarından sosyal kaçınma, kritize edilme kaygısı ve değersizlik duygusu düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan okul başarısına göre benlik saygısı düzeyleri farklılaşmaktadır. Okul dışı faaliyetlere katılmaya göre genel sosyal kaygı düzeyi ile sosyal kaygının alt boyutlarından sosyal kaçınma ve kritize edilme kaygısı düzeyleri farklılaşmaktadır. Arkadaş grubuna sahip olmaya göre benlik saygısı ile genel sosyal kaygının alt boyutlarından sosyal kaçınma ve değersizlik duygusu düzeyleri farklılaşmaktadır.

Öztürk (2014) yaptığı çalışmada, sosyal kaygı ile ilgili ortaya atılmış yaklaşımları inceleyerek sosyal kaygıyı açıklama ve yaklaşımların yeterlilik durumlarını belirlemeye çalışmıştır. Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar beş başlık altında toplanmaktadır; psikolojik yaklaşım, biyolojik yaklaşım, kültürel yaklaşım, beceri eksikliği yaklaşımı ve kendini sunma yaklaşımıdır. Biyolojik yaklaşımda, kalıtımın ve biyolojik faktörlerin sosyal kaygıyı etkilediği üzerine durulmuştur. Kültürel yaklaşımda ise kültürel faktörler bulunan ortamlar sosyal kaygıyı etkilemektedir.

Karaca vd. (2016) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyete düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı 7 devlet okulunda öğrenim gören 10-15 yaş aralığındaki 1019 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ) ve Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği (ÇSAÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre örneklem grubu öğrencileri yarısına yakını problemlili bilgisayar oyunu kullanıcısıdır ve sosyal

anksiyete düzeyleri yüksek değildir. Bilgisayar oyun bağımlılığı ile sosyal anksiyete orta düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Dinç Altun (2016) çalışmasında, lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarını etkileyen demografik etmenlerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Samsun ilinde farklı liselerde öğrenim gören 505 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t testive Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeyleriyle anne-eğitim düzeyi, anne-baba tutumları, okul başarısı, yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yer, fiziksel görünüş değerlendirmeleri, öz-güven ve düzenli spor yapma değişkenleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Eroğlu (2018) çalışmasında, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal kaygı ile benlik saygısı, algılanan anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, ekonomik durum, ikamet edilen yer, ebeveyn birlikte olma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, sınıf mevcudu gibi değişkenler ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Araştırma örneklemini 7. ve 8. sınıf 970 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Bağımsız t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal kaygı ile anne-baba tutumlarından koruyucu ve otoriter tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, fakat demokratik tutum ile öğrencilerin sosyal kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyal kaygıları ile olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenirken olumlu mükemmeliyetçilikle sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benlik saygısı alt boyutları olan kendini sevme ve öz-yeterliliğin, koruyucu ve otoriter tutumun, olumsuz mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal kaygının cinsiyete, ekonomik duruma, ikamet edilen yere, anne-baba eğitim durumuna, kardeş sayısına ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ebeveyn birlikte olma durumu ve doğum sırasına göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ataş (2018) çalışmasında, ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini Tekirdağ'ın Malkara ilçesinde farklı liselerde öğrenim gören 180 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın modelini betimsel yöntem oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı, kadınların Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği puanının erkeklere göre daha yüksek anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve okul değişkeni arasında anlamlı, GÖBAL'de öğrenim gören ergenlerin puanının Malkara A.L'nde öğrenim gören ergenlere göre daha yüksek anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı, dört kardeş olan ergenlerin puanının tek, iki, üç, beş ve daha fazla kardeş olanlara göre daha yüksek anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-KF ve okul değişkeni arasında anlamlı, GÖBAL'de öğrenim gören ergenlerin puanının Malkara A.L'de öğrenim gören ergenlere göre daha yüksek anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği toplam puanları ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-KF toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Aydın (2018) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 200 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin dağılımının normal olmadığı belirlenmiş olup bu nedenle nonparametrik testlerde kullanılan Mann-Withney U ile Kruskal-Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Örneklemin sosyodemografik özelliklerinin belirlenmesi için frekans analizi uygulanırken, araştırma hipotezlerinin incelenmesi için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu testi uygulanmıştır. Araştırma değişkenlerinin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu bulgularında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyodemografik veri formunda yer alan daha önce psikolojik destek almış olma değişkeni açısından duygu düzenleme güçlüğü alt boyutlarından açıklık, strateji, dürtü ve amacın farklılık gösterdiği görülmüştür. Daha önce psikolojik destek alanların açıklık, strateji, dürtü ve amaç düzeylerinin, daha önce psikolojik destek almayanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü alt boyutları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan işlemlerin sonuçlarına göre, farkındalık alt boyutunun kaygı alt boyutu ile anlamsız, kaçınma alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu; açıklık, kabul etmeme, stratejiler,

dürtü ve amaç alt boyutlarının kaygı ve kaçınma ile pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü yaşayanlarda kaygı ve kaçınma davranışı daha fazla olduğu görülmüştür.

Deniz (2018) yaptığı araştırmada, benlik kaygısı ve sosyal kaygı düzeyi değişkenlerinin akılcı olmayan inançlar ile olası ilişkilerine odaklanarak, söz konusu ilişkiyi yordayıcılık hipotezleri üzerinden analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini 11- 15 yaş arası 151 ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri Çoklu Regresyon, betimsel hipotezlerinin incelenmesi sürecinde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H test teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda akılcı olmayan inanç düzeylerinin yaşa, cinsiyete ve anne-babanın birlikteliğine göre, sosyal kaygı düzeylerinin annenin eğitim seviyesine ve anne-babanın birlikteliğine göre benlik saygısı düzeylerinin ise annenin ve babanın eğitim düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Aslan ve Koç (2018) çalışmasında, ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeylerinin farklı demografik değişkenlerle ve birbirleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde eğitimine devam eden 665 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin genel olarak sosyal kaygı düzeyleri orta ve düşük düzeyde bulunmuştur. Ancak öğrencilerin %9,5' inin sosyal kaygı düzeyi yüksek seviyededir. Ayrıca öğrencilerin en fazla Yeni Durumlarda kaygı yaşadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, sadece %1,4' ünün beden imajı düzeyi düşüktür. Öğrencilerin sosyal kaygı ve beden imajı düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama gücü %18'dir. Öğrencilerin beden imajı düzeyleri cinsiyete ve sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ise sınıf seviyesine, anne eğitim durumuna, sosyo-ekonomik duruma ve anne baba ilişkisine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin beden imaj algıları, sosyal kaygı düzeylerini düşük düzeyde yordamaktadır. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ile beden imajı algılarını etkileyen demografik değişkenler bulunmaktadır.

Yılmaz (2019) çalışmasında, lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını incelemektedir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi, Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi ve Pakize Kokulu Anadolu Lisesinde okuyan toplam 453 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, Pearson moment korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu regresyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal fobi ölçeğinden alınan puanlar ile problem çözme envanterinden alınan toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre kişinin problem çözme becerilerine olan güvensizlikleri arttıkça sosyal kaygı düzeyleri de artmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusunda erkekler kadınlardan daha planlı yaklaşım sergilerken, kadınların erkeklerden daha fazla değerlendiren yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Problem çözme becerileri sosyal kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin ve problem çözme toplam puanının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tok (2019) ortaokul öğrencilerinin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeylerini incelemiştir. Araştırma örneklemini ortaokulda öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 390 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Kolmogorov Smirnov testi, Spearman Brown testi, Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kaçınan bağlanma stillerinin 12 yaşında olan öğrencilerinin 13 yaşında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş ayrıca sosyal kaygı puanları yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre ebeveyn bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; cinsiyete göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri incelendiğinde kızların yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kardeş sayısına göre ebeveyn bağlanma stilleri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin kardeş sayısı ile sosyal kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin algılanan sosyoekonomik durumlarına göre ebeveyn bağlanma stilleri puanları ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Öğrencilerin doğuş sırasına göre ebeveyn bağlanma puanlarının güvenli bağlanma alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunurken; öğrencilerin doğuş sırasına göre sosyal kaygı düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin arkadaş ilişkilerinden memnun olma düzeyleri ile ebeveyn bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Öğrencilerin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeyi arttıkça ebeveyn bağlanma stilleri puanının da arttığı saptanmıştır.

Yılmaz (2019) lise öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyleri ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini farklı liselerde öğrenim görmekte olan 453 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, Pearson moment korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu regresyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal kaygı ve problem çözme yaklaşımları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İlişki doğrultusunda problem çözme becerilerine olan güvensizlik ile sosyal kaygı düzeyleri aynı şekilde artmaktadır. Erkekler daha planlıyken, kadınlar daha fazla değerlendiren yaklaşım yaptıkları görülmüştür. Sosyal kaygı düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin cinsiyet açısından aralarında farklılaşma görülmemiştir. Sonuç olarak, problem çözme becerisi sosyal kaygının anlamlı şekilde yordayıcısıdır.

Toluç (2020) yaptığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde yaşayan ve gönüllülük esasına bağlı olarak basit rastgele örnekleme yöntemine göre rastlantısal olarak seçilen ve tüm sorulara eksiksiz yanıt veren 250 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Tez çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, iletişim becerileri ölçeği ve cinsiyet değişkenleri arasında ilişki incelendiğinde, kadınların sözel olmayan ve etkin dinleme puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı alt boyutlarından, kaygı ve kaçınma puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmamıştır. İletişim Becerileri Ölçeği ve Liebowitz Sosyal Kaygı ölçeği ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal Kaygı Ölçeği alt boyutlarından kaçınma ve eğitim düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre eğitim seviyesi arttıkça kaçınma da azalmaktadır. Araştırma sonucunda, iletişim becerileri arttıkça sosyal kaygı düzeyleri azaldığı görülmüştür. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerilerini daha iyi

kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada eğitim düzeyi ve iletişim becerileri arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre eğitim düzeyi arttıkça iletişim becerilerini kullanmada artmıştır.

Yüksel (2021) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini nasıl yordadığını ve ayrıyetten farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokula devam eden 458 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Verilerin analizinde basit doğrusal regresyon analizi, çok aşamalı regresyon analizi ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı yüzde ve frekans ile gösterilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre farklılaşma durumları bağımsız örneklem t testi (ikili gruplar için) ve tek yönlü varyans analizi (üç ve üçten fazla gruplar için) ile araştırılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının birbiri içerisindeki ilişkilerinin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi %95 güven düzeyine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek derece bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Ayrıca bu iki kavramla ilgili olan alt boyutların birbiri arasında da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber araştırmada öğrencilerin sosyal kaygı alt boyutlarının fen öğrenme yönelik motivasyonu negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

### **3. KURAMSAL TEMELLER**

Bu bölümde problem ve problem çözme, problem çözme sürecini etkileyen faktörler, problem çözme yaklaşımları, problem çözme kuramları, problem çözme becerileri ile öz yeterlilik ve kaygı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### **3.1. Problem**

Bozkurt (2012) problemi karşılaşılan zorluk, çözme gereksinimi gerektiren bir durum ve geçmişte karşılaşılmaması gereken bir engel olmak üzere problemin üç ana bileşenini vurgulamıştır (Şen, 2020).

Morgan (2011) göre problem, ulaşılması gereken hedefe gidilen yolda karşılaşılan engeller ile çatışmadır. Tallman vd. (1993) bu çatışmalar, engelin, fiziksel durum, kişilerarası ilişkiler, ekonomik durumlar ve psikolojik durumlar şeklinde olabileceğini açıklamaktadırlar. Problem diye nitelendirdiğimiz şey kişiyi rahatsız eden bir duruma ve bunun üstesinden gelmek için probleme, çözümler üretme isteğinin olmasıdır.

#### **3.2. Problem Çözme**

Eğitim kademelerinin tümünde (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) hedeflenen becerilerden biri olan problem çözme becerilerinin, geliştirilmesi gereken yeterlilik alanlarından biri olduğuna dair vurgu yapılmıştır (MEB, 2018). Problem çözme, bir problemin çözülmesinde yürütülen bilişsel faaliyetlerdir (Mayer, 1985). Problem çözme bireyin daha önce karşılaştığı problemleri, edinmiş olduğu bilgileri, tecrübeleri ve hisleriyle ön görerek kullandığı yeni çözüm yollarını bularak, orijinal çözümler üretme çabasının tümünün düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kramarski vd., 2010).

##### **3.2.1. Problem çözme ve problem çözme aşamaları**

İnsanlar hayat devam ettiği sürece ilişkilerinde, karşı karşıya kaldıkları engelleri ve zorlukları aşabilmek için çözümler üretmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Hayatımızın her döneminde farklı farklı problemlere rastlanmakta, çevreyle uyum sağlayabilmek için sorunlara çözüm bulmayı da öğrenmek gerekmektedir.

- Problem Çözme Yöntemleri
- Kavrama yoluyla
- İçgüdü yoluyla
- Başkalarının yaşantılarından faydalanarak
- Sınama yanılma yoluyla
- Dolaylı yolla
- Bilimsel yolla

### **3.2.2. Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Etmenler**

Bireylerin zekâları, algılama şekilleri, bireysel farklılıklar, yaratıcı düşünebilmeleri, sahip oldukları değerler, ilgi ve istek durumları, kazandığı yaşantılar, hayatına karşı tutumları, olaylar karşısında düşünme şekilleri problem çözme becerilerini etkileyen olumlu veya olumsuz yönde çok değişkenler bulunmaktadır (Bingham, 2004; Aksan, 2006; Eroğlu, 2011; Begde, 2015; Yeğen, 2019).

### **3.3. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik, bireyin yaptığı davranışların olabilecek sonuçlarını öngörerek, neyi ne kadar yapabileceğine olan inancıyla hareket etmesidir (Bandura, 1999). Öz-yeterlilik inancı ilk kez, Bandura'nın dolaylı öğrenme kuramında ortaya çıkan bir kavram olup, insanların ortaya çıkacak olan sorunları çözebilmesi, var olan davranışları önemli derecede yapabileceklerine ilişkin kişisel düşünce ve tutumlarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004). Bandura (2001)'ya göre öz-yeterlilik inancı, kişinin üstüne düşen sorumluluğu gerçekleştirmesi durumundaki duygu ve tutumdur. Sonuç beklentisi ise, üstüne düşen sorumluluğun yapılmadan önce ve sonra ortaya çıkabilecek durumlarla ilgili istek ve arzu durumudur.

Son yıllarda özellikle okulda öğrenci eğitimi alanında çalışmalar yapan eğitimcilerin önemli konu alanlarından biri olmuştur. Bizim ülkemizde ise, yapılan çalışmalar çok eski olmamakla birlikte önemli bir geçmişe sahiptir. Eğitimcilerin branşlarına göre öz-yeterlilik inançlarına ait yapılan değerlendirmeler, beceri ve düşünce yapılarını ortaya çıkarmakta ve kestirilmesine imkân sağlamaktadır (Bıkmaz, 2004).

Bir şeyi yaparken başarılı ya da başarısız olabiliriz fakat birey başarılı oldukça yaptığı davranıştan zevk alır hale gelir ve bu kişide devamlı başarılı olabileceğine inanmaya başlanmaktadır. Bireyin başarıları arttıkça, kendine olan yeterlilik inancı da artmaya başlanmaktadır (Bandura, 1995).

Belirlenen hedeflere doğru ilerlerken beraberinde gelen başarı doğrultusundaki devamlı sergilenen performanslar sonucunda öğrenme isteğindeki artış, bireyin öz yeterliliklerini geliştirmektedir (Schunk, 2003). Yani birey, sonucunda başarı elde edeceğini düşündüğü davranışı seçmeye yönelir. Dolayısıyla, bireylerin bir amaçlarının olması ve amaç doğrultusunda öz yeterlik yargısı oluşması bireyin hayata tutunmasını sağlamaktadır. Nitekim bireylerin amaçlarına ulaşmadaki motivasyonu, öz yeterlilik yargısını dolaylı şekilde artırmaktadır (Kansu ve Hızlı Sayar, 2018; Ustabası, 2019). Öz yeterlik inançları birçok değişkenden etkilenmekte ve tecrübeler ile değişip gelişmektedir. Bandura (1995), öz yeterlik inançlarını etkileyen dört farklı faktörden bahsetmiştir. Bunlar:

- Geçmiş deneyimler (yaptıklarımız veya yapamadıklarımız),
- Gözleme dayalı deneyimler (dolaylı yoldan öğrenilmiş olan beceriler),
- İkna süreci (çevrenin onayı),
- Duyuşsal süreç (heyecan, sevinç, mutluluk, korku vb.).

### **3.3.1. Öz-yeterlilik inancının kaynakları**

Bandura'ya göre öz-yeterlilik inancı birçok duruma sahiptir. Bu sahip olunan durum; deneyimleri ya da yaşanan hayatları gözlemleyerek olumlu ya da olumsuzlukları göz önüne alarak, akran veya yetişkin kişiler tarafından yapılan teşvikler, nasihatler ve

öğütler; heyecan, korku, kaygı ve endişe gibi ruhsal durumlar, psikolojik durumlardır (Woolfolk-Hoy, 2000).

Bu durumların gelişimini etkileyen bireyin kendisine ait yaşam çevresiyle ilişkili çeşitli durumlar vardır. Bu durumlar sırayla aşağıdaki gibi başlıklar altında toplanmaktadır

- *Bireyin Kendi Deneyimleri*

Kişinin geçmiş yaşantılarında yaşadığı başarılar sonraki problemlerinde de başarılı olacağını işaretçisidir (Bandura, 1994a). Davranışlar ve yaşantılar ile öz-yeterlilik algısının değişimi ve gelişimi yakın ilişkilidir. Yapılan çalışmalar sonucunda bu durumu etkileyen birçok değişkenin olduğu, bu değişkenlerden birinin de deneyimler olduğu vurgulanmaktadır. Öz yeterlik algısı, yaşantılara ve buna bağlı olarak olumlu davranışların zamanla artması ile gelişim göstermektedir (Bandura, 1986a).

Kısacası kişinin yaşadığı olumlu ya da olumsuz yaşantılar sonucunda oluşan durumlar olarak açıklanmaktadır. Kişilerin yaşadıkları başarılı deneyimler, bireylerin gelişimini sağlamaktadır. Başarı, güçlü bir öz-yeterlilik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedelemektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

- *Sosyal Modeller*

Bazen birey, öz-yeterlilik algısı ile ilgili bilgi edinmek için davranışı doğrudan yapmaya ihtiyaç duymaz ve çevresinde kendisine benzeyen insanları model almaktadır. Kişinin örnek aldığı insanları hedefe varırken görmesi kendisinin de o hedefe ulaşabileceğine olan inancını artırmaktadır (Bandura, 1997). Hayattaki yaşantıları gözlemlemek, kişinin başkalarının başarı ve başarısızlıklarına şahit olması, var olan inancını etkilemektedir (Bandura, 1994a). Dolaylı öğrenmede rol model almanın inanca olan etkisi, model alınan kişiye etkisi, model alınan kişinin algılanan var olan görünüş benzerliğinden sağlam bir biçimde etkilenmektedir. Kişi model aldığı bireyin kendisine ait bir birey olduğunu düşünüyorsa, modelin olumlu ya da olumsuzluğu onun için daha çaba verici olacaktır.

İnsanlar kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek ve izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans

ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Gözlemleyen kişi kendisini yüksek performanslı bir model ile özdeşleştirdiği zaman, öz-yeterlik düzeyi artmakta, aynı şekilde kendisini düşük performanslı bir model ile özdeşleştirdiği zaman da öz-yeterlik düzeyi azalmaktadır.

- *Sözel İkna*

Sözel ikna insanların bireyi destekleyici sözlerini ifade etmektedir. Birey yapacağı çalışmalar için kendi yeterliliği ile ilgili sözel olarak sosyal destek alırsa daha çok gayret göstermektedir (Bandura, 1997; Terzi ve Mirasyedioğlu, 2009).

Sözel iknada, ikna eden kişi büyük bir önem taşımaktadır. Öz-yeterlilik inancının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin oluşturduğu güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisi, ikna sürecini etkilemektedir (Bandura, 1994a). Bu durumda, bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik yargısını etkilemektedir (Başbay ve Senemoğlu, 2009).

Sözel ikna, öz-yeterlilik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Kişiler kendi öz yeterliliği hakkında sosyal olarak destek aldığı anda, yaptığı işe karşı motivasyonu artar ve başarı elde etmek için daha çok çaba gösterir. Birey ikna edici bir teşvikle karşılaştığında, kendine ait olan sorumluluğu başarmak için her türlü yolu deneyecek ve deneyim başarılı sonuç verirse, bu durum inançlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır (Terzi ve Mirasyedioğlu, 2009). Doğruyu göstermeyen durumlar, kişinin uğraşlarına karşın var olan hezimet düş kırıklığına neden olacağı için öz-yeterlilik inancının vakit geçmeden hemen azalıp yok olmasına sebep olacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bireye karşı verilen değerli ve inandırıcı çabanın, bireyi olumlu olarak etkileyeceği, yeterliliğe olan inancına güç katacağı; inandırıcı olmayan çabanın ise yeterliliğe inancını zayıflatarak bir süre sonra tüketeceği öngörülmektedir.

- *Psikolojik Durum*

Kişi de etkili olan kaygı, endişe ve bedensel durum gibi belirgin şartları açıkça göstermektedir. Varlığını, tam anlamıyla benliğini, fiziksel açıdan iyi mutlu huzurlu hisseden kişinin, üzerine düşen sorumluluğu yapmasına olan inancı çok fazla olurken, varlığını, üzüntülü ve kaygılı hisseden kişinin üzerine düşen sorumluluğu yapmasına

olan inancı çok az olmaktadır (Terzi ve Mirasyedioğlu, 2009). İnsanların davranışı yapacağı zaman olumlu düşüncede olması, bir işi yapma ihtimalini fazlalaştırırken kaygı ve endişe gibi durumların çok olması, işi yapma ihtimalini yok etmektedir (Bandura, 1994b). İnsanın psikolojisiyle beraber maddi, manevi olarak iyi durumda olması ve güzel hislere sahip olması, kişinin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi veya davranışı yapmasını olumlu şekilde arttıracaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

### **3.4. Sosyal Kaygı**

Günlük yaşantı dilinde kaygı ve korku aynı anlamlarda kullanıyor olmasına rağmen bu iki kavram birbirinden farklı kelimelerdir (Özer, 1997; Yorgancı, 2006). Kaygı ve korku, birbirinden farklı olayların değil, olaylara yüklenen anlamların niteliğidir (Özer, 1997). Kaygı, zihnimizde korkulan olayın tekrarlanmasıyla oluşan, gerçek sebeplerden çok hayali bir ürün şeklindedir (Yorgancı, 2006).

Sosyal kaygısı olan bireyler, toplum insanları tarafından değerlendirilme stresine girerler ve bu durum karşısında kaygı duyarlar. DSM-V'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V) göre; en çok görülen kaygı korkuları toplulukta konuşmak, sınıfta ve toplantıda konuşmak, ortak kullanım alanlarını kullanmak, diğer kişiler tarafından görüleceği yerlerde bir iş sergilemek ve makamsal mevkide bulunan otoriter insanlarla konuşmak bunlardan bazılarıdır (Çiçekçi, 2019).

Sosyal kaygılı bireylerin çoğu, sosyal ilişkilerin daha az olduğu ancak çokta hoşlanmadıkları meslekleri tercih etmektedirler. Aynı zamanda düşük benlik saygısı olan kişiler karşıdan gelecek olan eleştiriye karşı hassaslaşmış olup toplum ile olan ilişkilerinde zayıflık nedeniyle bu bireyler, yaşamlarını sınırlandırarak birçok olaydan uzak kalmayı istemektedirler. Fakat bu tip insanlar aile ve yakınında bulunan insanlar ile kendini güvende hissederek rahat olmaktadır (Kring vd., 2015).

Birçok çalışmada, sosyal kaygısı olan bireylerin yaşam kalitesi ruhsal, fiziksel ve sosyal alanlarda yaptığı işlerinde kapsayacak şekilde bütün alanlarda düşük bulunmuştur (Gültekin, 2008). Tüm insanlar yaşamı boyunca bazı zamanlarda kaygı

yaşayabilmektedirler. Ülkemizde yapılan sosyal kaygının yaygınlığı ile ilgili yapılan araştırmada, sosyal kaygı kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Sosyal kaygının başlangıç yaşı 13-24 olarak değişmektedir, yani genel olarak sosyal etkileşimin arttığı ergenlik dönemi olsada belirtiler erken çocukluk döneminde de ortaya çıkabilmektedir (Çiçekçi, 2019). Sosyal kaygının nedenleri ise aile, genetik, davranışsal ketlenme ve nörobiyolojik etmenler olduğu düşünülmektedir.

Kişinin aile ortamı ile başlayan çevresi büyümesiyle okul çevresine ve arkadaşlarıyla birlikte topluma karışarak genişlemektedir. Aile ortamındaki bireyselleşme kişinin toplumla ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Sosyal kaygının özünde güvensiz bağlanma vardır ve kaygı bozukluklarına neden olmaktadır (Arslan, 2017).

Sağlıklı etkileşimin bulunduğu aile ortamında, kişinin güven duygusu olumlu yönde etkilenirken anne ve babanın sorunlu ilişkileri, kişinin hem ruhsal hemde diğer kişilerle olan ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Kişi bu nedenle sosyal ortamda geçirdiği zamanlarda zihninde gerçekleşen bir takım problemlerin sebebi olan kaygının üstesinden gelmek durumundadır.

#### **3.4.1. Sosyal kaygıya yol açan faktörler**

- Sosyal kaygıya neden olan faktörler;
- Bireysel özellikler,
- Anne ve baba tutumları,
- Genetik özellikler,
- Ergenlik döneminde olan arkadaşlık ilişkileri, önemli nedenlerdir (Ayrık, 2018).

Sosyal kaygı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genetik özelliklerden dolayı sosyal kaygılı kişilerin aile fertlerinde de aynı durumu yaşamış kişilerin olduğu belirtilmektedir ve aynı zamanda sosyal kaygılı kişilerin çocuklarında da sosyal kaygının olma olasılığı oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Kaygı bozukluğu yaşayan anne ve babaların çocuklarında kaygı, çekingenlik ve utangaçlık gibi durumların kaygı

bozukluğu olmayan anne ve babaların çocuklarında görülme oranı daha fazla olduğu görülmektedir (Sertelin Mercan, 2007; Teachman ve Allen, 2007). Fakat genetik özellikle etkilenen sosyal kaygı, kişinin bulunduğu çevreyi model alarakta öğrenebilmektedir. Belli şekilde gelişen sosyal kaygı durumu ilk olarak aile bireylerinde toplumla etkileşim seviyesi iyi olmayan, toplumdan kaçınan ve bu durumu fobiye dönüştüren kişilerden dolayı bireylerinde gözlemleyerek öğrenme yoluyla sosyal kaygı edindikleri düşünülmektedir (Ayrık, 2018).

### 3.4.2. Dsm-v'e göre sosyal kaygının tanısal kriterleri

DSM-V'e göre sosyal kaygının tanısal kriterleri aşağıda gösterilmiştir:

- Kişinin başkaları tarafından sosyal ortamlarda birden fazla olası incelemelere maruz kaldığı durumlara karşı hissedilen korku veya endişe sosyal kaygının tanısal kriterleri arasındadır. Örneğin, sosyal etkileşimler (örneğin: konuşmak, insanlarla tanışma), biri tarafından gözlemlenmek (örneğin: yemek yerken veya bir şey içerken) ve başkalarının önünde performans sergilemek (örneğin: konuşma yapmak). Çocuklarda kaygı, akran ortamlarında ve yalnızca yetişkinlerle olan etkileşimleri içermemektedir.
- Kişi kaygı belirtilerini karşıdaki kişiye yansıtmaktan korkar ve bu kişinin bu durumu anlaması sonucunda kendinin aşağılanması ve reddedilmesinden korkar.
- Küçük yaştakilerde daha çok kaygı, ağlama, öfke nöbeti, üşüme, çekingenlik veya sosyal durumlarda konuşmama şeklinde ifade edilebilir.
- Sosyal durumlardan kaçınma
- Korku, endişe veya kaçınma, bir maddenin fizyolojik etkilerine (örn., istismar uyuşturucu, ilaç) veya başka bir tıbbi duruma dayanmaması.
- Başka bir tıbbi durum (örn. Sersemlikler, yaralanmalardan dolayı görünüş kaybı) varsa, kaçınmaya ait bir korku değildir (American Psychiatric Association, 2013)

### 3.4.3. Sosyal kaygı kuramları

- *Bilişsel Yaklaşımına Göre Sosyal Kaygı*

Bu yaklaşıma göre sosyal kaygının gelişmesinde, insanların olayları algılama şekilleri, inanç durumları ve düşünce yapısı oldukça önemlidir. Sosyal kaygı yaşayan kişiler, bulunduğu durumu olumsuzluk şeklinde algılayarak, sosyal durumu kendine tehlike olduğuna inandırmaktadır (Ayrık, 2018)

- *Davranışsal Yaklaşımına Göre Sosyal Kaygı*

Bu kurama göre bireyin çevresindeki uyaranlara karşı geliştirilmiş olan koşullanma tepki davranışının temelini oluşturmaktadır (Çakır, 2010; Ayrık, 2018). Yani uyaran-tepki bağı öğrenilmiş davranışlar şeklinde açıklanmaktadır. Uyaran tekrar etmese de benzer tepki olan davranışların gözlenmesi daha çok önemlidir.

Davranışçı kuramda üç temel kavram bulunmaktadır. Doğrudan koşullanma, gözlemsel öğrenme ve bilgi aktarımıdır. Doğrudan koşullanmada, bireyin bulunduğu yerde doğrudan kötü bir yaşantısı sonucunda kaygılanması ile oluşmaktadır. Çalışmalarda bireyin doğrudan yaşadığı travmatik deneyim olan doğrudan koşullanma diğer kavramlardan daha etkili olduğu görülmüştür (Türkçapar, 1999; Ayrık 2018).

Gözlemsel öğrenmede ise birey diğer kişilerin olumsuz yaşantılarını gözlemleyerek kaygı hissetmeye başlar. Bilgi aktarımı, bireyin diğer bireylerden sözel veya sözel olmayan şekillerde, sosyal ortamın tehlikeli olduğu bilgisini zihnine almasıdır.

- *Kendilik Sunumu Yaklaşımına Göre Sosyal Kaygı*

Sosyal kaygının meydana gelmesinde bireyin, başka kişiler üzerinde olumlu izlenim bırakamama korkusu yer almaktadır. Başka bir deyişle insanların sosyal ortamlarda diğer kişiler üzerinde istenilen izlenimi bırakmaya çalışmaları ve bu konudaki başarıları hakkındaki şüphe duygularıdır (Öztürk, 2014).

Sosyal kaygıyı yaşayan bireylerin kaygı yaşamalarının nedenlerini ele alan çalışmaların sonucunda, diğer insanlar tarafından nasıl algılandıkları ve değerlendirildikleri ile ilgili düşüncelerinin yaşanılan kaygıda etkililiği görülmüştür (Leary, 2001; Öztürk, 2014). Sosyal kaygı, durumsal (sosyal ortam veya diğer kişilerden kaynaklanan) ve eğilimsel (kişinin kendinden kaynaklanan) faktörlerle ilişkilendirilmiştir.

- *Sosyal Beceri Yaklaşımına Göre Sosyal Kaygı*

Bireyin, toplumsal olarak üzerine düşen işlerini uygun biçimde yapmasını sağlayan potansiyel gücüdür (Sümer, 2008). Bu sahip olunan güç becerileri birçok davranışla ortaya çıkmakla birlikte, el, bilek, kol, jest ve mimikleri uygun bir şekilde kullanma, sesini etkili kullanma, göz teması kurma, anlaşılır konuşabilme, ilişkileri belirleme ve geliştirme var olan becerilere teşkil edecek şekilde gösterilebilir (Çivitçi ve Çivitçi, 2009).

Becerileri davranışa dönüştürememe kullanımında zorlanma gibi yetersiz durumlar ortaya çıkabilir. Erkan (2002a)'a göre yetersizlik, bireyin öğrenme fırsatı veya unutkanlık gibi durumları pratikte kullanamaması, bu durumlara neden olmaktadır.

Bu beceri modeline göre kaygı, davranış yetersizliği sonucunda ve çeşitli nedenler ile oluşmaktadır. Var olan bu durumlar kişide olumsuz yargılama hem de koşullanma bireyin temel sorunlarını oluşturmaktadır (Dilbaz, 1997). Bu durumlar göz önüne alınarak, sosyal kaygı yaşayan kişilerin eğitim alarak bu durumları atlatabileceği ve sorunlarını çözüme kavuşturulabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu durumların oluşmasını sağlayan nedenler belirlenerek, insanların toplu ortamlarda kaygıdan uzak, neşeli, rahat ve başarılı olması sağlanmış olur.

- *Bağlanma Kuramına Göre Sosyal Kaygı*

Bebekler doğumdan hemen sonra bakım veren kişiyle ya da tipik olarak bir ebeveyni ile sosyal bir ilişkinin üyesi olmaktadır. Yaşamın ilk yılında Bowlby (1978)'e göre, günlük 25 etkileşime dayalı bebek ve bakıcısı arasında "bağlanma" adı altında özel bir bağ oluşmaktadır. Bu teoriye göre çocuklukta oluşan bu bağın kalitesi, gelecekteki sosyal kaygı sorunlarının gelişiminde rol oynayan bir faktördür. Yani bebeğin yakınlığı, korumaya yönelik girişimleri sırasında bakım verenin bulunabilirliği ve duygusal tepkileri, bebeğin sosyal ilişkilerle ilgili standartlarını ve beklentilerini geliştirmesini sağlarken, çocuğun daha sonraki sosyal ilişkilerinde sergileyeceği duygusal ve davranışsal tepkilerini de etkilemektedir (Detweiler vd., 2014).

## 4. MATERYAL ve YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar ve elde edilen verilerin analizleri açıklanmaktadır.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi, öz yeterlik ve kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek için nicel yönetime başvurulmuştur. Nicel yöntem belirlenen durumu incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem ve tekniğin kullanılma sebebi verilerin daha kolay bir araya getirilmesi, farkında olunan sorunu daha iyi bir şekilde çözümlenmeyi ve belirlenen hedefe ulaşmasını sağlamasıdır. Nicel araştırmanın genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Karasar (2018)'a göre, tarama modelleri genel tarama ve örnek olay taraması şeklinde sınıflandırılmıştır. Genel tarama modeli, evrenin geniş olduğu ve evren hakkında genellemeye ulaşmak için evrenin hepsinden veya evrenin bir kısmı olan örneklem üzerine yapılan araştırma taramalarıdır (Karasar, 2018). Genel tarama modeli ise tek bir değişkenin incelenmesi ya da farklı değişkenlerin tek tek ele alınıp incelenmesi şeklinde olan tekil tarama modeli veya daha fazla değişkenlerin arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan ilişikisel tarama modeli şeklindedir (Büyüköztürk, 2016). Tarama tipi araştırmalar sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılıp örneklemin çok olduğu araştırmalarda (cinsiyet, sınıf, öğrenim durumu, öğrenim durumu gibi), konu özelliklerini belirlemek için yapılmış olan, betimsel araştırmalardır (Can, 2017).

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinde problem çözme beceri algısı, öz yeterlik ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinde nicel yöntemlerden betimsel yönetime başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak PÇB ölçeği, ÖY ölçeği ve ÇSKÖ-Y ölçeklerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu) açısından farklılıklarına bakılarak yönetime uygun bir şekilde çalışma sonlandırılmıştır.

## 4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmadaki araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan üç farklı ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 235 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere 2020-2021 eğitim öğretim yılında, problem çözme beceri algısı, çocuklar için öz yeterlik ve çocuklar için sosyal kaygı- yenilenmiş biçimi ölçekleri uygulanmıştır. Ölçekleri uygulama sürecinde problem çözme becerisi, öz yeterlik ve sosyal kaygı düzeyleri ile ilgili gerekli olan literatür taraması yapılmıştır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki 235 öğrenciyle yürütülmüştür.

Evrenden örneklem seçilirken, seçkisiz şekilde seçilmiş olup, homojen yani benzer özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır. Çalışmanın başında araştırmacı, dersin öğretmeni ve uygulamanın yapılacağı öğrenciler ile görüşmeler yapmış ve ölçekleri nasıl dolduracakları konusunda bilgilendirmeler yapmıştır. Araştırmanın yapılması için velilerden izin alınmış olup; “Problem Çözme Beceri Algısı”, “Çocuklar için Öz Yeterlik” ve “Çocuklar için Sosyal Kaygı-Yenilenmiş Biçimi” ölçekleri öğrencilere verilerek doldurulması istenmiş ve veriler toplanmıştır. Ölçekler uygulanırken araştırmacı rehberlik etmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin doldurulması gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

## 4.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Problem Çözme Beceri Algısı (EK-1) , Çocuklar için Öz Yeterlik (EK-1), ve Çocuklar için Sosyal Kaygı-Yenilenmiş Biçimi Ölçeği (EK-1), veri toplamak için kullanılmıştır. Ölçeklerin özellikleri ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### 4.3.1. Problem çözme beceri algısı ölçeği

Bu ölçek Ekinci ve Balım (2013) tarafından ilköğretim öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi yapılan 5’li derecelendirme ölçeği 5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 2-Katılmıyorum, 1-Hiç katılmıyorum şeklindedir. Öğrencilerden bu sayı ile belirtilen simgelerin ölçek sorusunda kendilerine en uygun gelen değeri seçip işaretlemeleri

istenmiştir. Ölçek maddeleri faktörler şeklinde olup birinci faktör “Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı” ve ikinci faktörü “Öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” olarak adlandırılmıştır. Problem Çözme Beceri Algısı Ölçeği, 15 olumlu ve 7 olumsuz madde olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün cronbach alpha değeri .884, ikinci faktörünün cronbach alpha değeri .777 ve tamamına ilişkin cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algısı ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .811 bulunmuştur.

#### **4.3.2. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği**

Bu ölçek öncelikle Muris (2001) tarafından 12-19 yaşlarındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. Türkçeye çevirisinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını Telef ve Karaca (2012) yapmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında korelasyonlar ölçek geneli için .95, alt faktörlerden akademik öz yeterlik .93, sosyal öz yeterlik .94 ve duygusal öz yeterlik .91 ( $p<.01$ ) şeklinde bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansının %43,74 ve maddelerin 3 farklı faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında .30 ve .59 değerleri arasında hesaplandığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı sosyal öz yeterlik .64, akademik öz yeterlik .84, duygusal öz yeterlik için .78 hesaplanmış olup genel öz yeterlik için .86 olarak belirtilmiş (Telef ve Karaca, 2012; Muris, 2001). Ölçek toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği Beşli Likert Tipi (1= hiç, 5= çok iyi) şeklinde bir ölçektir. Ölçekten en yüksek alınabilecek puan 105 en düşük alınacak puan 21'dir (Saka, 2017). Bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) .876 bulunmuştur.

### 4.3.3. Çocuklar için sosyal kaygı ölçeği (ÇSKÖ-Y)

Bu ölçek La Greca ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması Demir vd. (2000) tarafından yapılmıştır. Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği 5'li Likert tipinde olup tek boyutlu bir ölçektir. 5-daima, 4-çoğu zaman, 3-bazen, 2-çok az, 1-hiç birzaman şeklindedir. Öğrencilerden bu sayı ile belirtilen simgelerin ölçek sorusunda kendilerine en uygun gelen değeri seçip işaretlemeleri istenmiştir. Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, 18 maddeden oluşmaktadır. Demir vd. (2000) yaptıkları çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach  $\alpha$ ) .81 olarak bulmuştur. Test tekrar test güvenilirliğinin .8096 olup iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Her bir maddenin birbiriyle test-tekrar test korelasyonları  $r=0,346$  ile  $0,552$  arasında değerler almıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek 90 puandır. Bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı ölçeğinden almış oldukları puanlara ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) .845 bulunmuştur.

### 4.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce literatür taraması yapılmıştır. Ardından ölçek araştırması yapıp kullanılacak olan ölçekler seçilmiştir. Ölçeklerin kullanılacağı okullara gidilip ölçekler uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, enstitü ve müdürlüklerden alınan izin evrakları ile veri toplama araçları olan PÇBA, ÖY ve ÇSKÖ-Y ölçekleri kullanılarak, belirli zaman aralığında gerçekleştirilmiştir. Ölçekler öğrencilere uygulanmadan önce detaylı açıklamalar yapılmış ve çalışmanın nedeni ile katkıları hakkında bilgi sunulmuştur.

### 4.5. Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan nicel verilerin analizi istatistiksel yöntemlerle yapılmıştır. İstatistik analizlerin yapılmasında SPSS 18.0 programından yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde referans olarak "Kolmogorov- Smirnov" testi yapılarak normallik varsayım testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi için evrenden seçilen örneklem grubu 30'un üstünde ise veri toplanan grubun normal dağılıma sahip olup olmadığına karar vermemizi sağlayan testtir. Kolmogorov-Smirnov testinde ( $p>.05$ ) p değeri .05

değerinden büyük ise veri grubunun normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmektedir (Can, 2017). Tablo 4.1’de PÇBA ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Problem Çözme Beceri Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		<b>K-Smirnov Z</b>	
<b>PÇBA</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kız	,200
		Erkek	,200
	<b>Sınıf</b>	5	,200
		6	,200
		7	,039
		8	,200
	<b>Anne E.D</b>	İlkokul	,200
		Ortaokul	,015
		Lise	,078
		Üniversite	,200
	<b>Baba E.D</b>	İlkokul	,200
		Ortaokul	,071
		Lise	,200
		Üniversite	,179

Hangi testin kullanılacağına karar verebilmek için testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Problem çözme beceri algısı ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri ,200 ( $p > .05$ ) olduğundan dolayı veriler normal dağılım göstermektedir. Gruplar normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem sayısı 30 üstü olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için Bağımsız Gruplar t testi sınıf, anne ve baba eğitim durumu açısından ikiden fazla değişken olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA değerleri anlamlı bulunduğu anda ise post hoc (çoklu karşılaştırma) testi kullanılmıştır. Varyanslar homojen dağıldığında Scheffe testi, varyanslar homojen değil ise Dunnett’s T3 testi ile veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.2’de ÖY ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		<b>K-Smirnov Z</b>	
<b>ÖY</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kız	,200
		Erkek	,080
<b>Sınıf</b>	5	,032	
	6	,200	
	7	,200	
	8	,200	
<b>Anne E.D</b>	İlkokul	,072	
	Ortaokul	,016	
	Lise	,200	
	Üniversite	,200	
<b>Baba E.D</b>	İlkokul	,200	
	Ortaokul	,046	
	Lise	,200	
	Üniversite	,155	

Hangi testin kullanılacağına karar verebilmek için testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öz yeterlik algısı ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri .200 ( $p > .05$ ) olduğundan dolayı veriler normal dağılım göstermektedir. Gruplar normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem sayısı 30 üstü olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için Bağımsız Gruplar t testi sınıf, anne ve baba eğitim durumu açısından ikiden fazla değişken olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA değerleri anlamlı bulunduğu ise post hoc (çoklu karşılaştırma) testi kullanılmıştır. Varyanslar homojen dağıldığında Scheffe testi, varyanslar homojen değilse Dunnett's T3 testi ile veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.3'te ÇSKÖ-Y ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		<b>K-Smirnov Z</b>	
<b>ÇSKÖ-Y</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kız	,015
		Erkek	,038

**Tablo 4.3.** Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (Devam)

<b>Sınıf</b>	5	,200
	6	,200
	7	,200
	8	,200
<b>Anne E.D</b>	İlkokul	,039
	Ortaokul	,166
	Lise	,200
	Üniversite	,200
<b>Baba E.D</b>	İlkokul	,200
	Ortaokul	,195
	Lise	,020
	Üniversite	,200

Hangi testin kullanılacağına karar verebilmek için testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sosyal kaygı ölçeğine ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri .200 ( $p>.05$ ) olduğundan dolayı veriler normal dağılım göstermektedir. Gruplar normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem sayısı 30 üstü olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için Bağımsız Gruplar t testi sınıf, anne ve baba eğitim durumu açısından ikiden fazla değişken olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA değerleri anlamlı bulunduğu anda ise post hoc (çoklu karşılaştırma) testi kullanılmıştır. Varyanslar homojen dağıldığında Scheffe testi, varyanslar homojen değilse Dunnett's T3 testi ile veriler analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktan bahsedebilmek için bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır (bağımsız örneklemden kasıt ortalamaların karşılaştırılmasında farklı öğrencilerin test sonuçlarıdır). Bağımsız örneklem t-testi için gerekli şartlar (Can, 2017):

- 1) Verilerin ortalamalarının kıyaslanmasında normal dağılım göstermeli.
- 2) Grup varyanslarının eşitliği söz konusu olmalı yani levene testine göre grupların varyansları arasında farkın olmaması gerekir, bulunan P değeri  $P>0.05$  olması gerekir.
- 3) Veriler birbirinden bağımsızdır yani örneklem evrenden rastgele seçilmiştir.

İlişkısız örneklemeler için tek yönlü ANOVA kullanılırken en az ikiden fazla (3 farklı değişken) bağımsız gruplara ilişkin ortalamaların arasında ikili ilişki olarak istatistiksel anlamda farklılığın olup olmadığından bahsetmek (ortalamalar arasında fark yoktur) yokluk hipotezini test edip, F değerinin anlamlılığının  $p > .05$  olduğunda hipotez kabul edilmektedir. Ayrıca grupların arasında anlamlı farklılık olduğu belirlendiğinde, diğer grupların arasındaki farklılıktan ya da fark hangi grup veya gruplar (ikililer) olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinin yapılması gerekmektedir. Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinde grupların varyansının eşit olduğu (ANOVA testinde  $p < .05$  düzeyinde anlamlı fark olduğunda) durumlarda kullanılan testlerden Tukey testi en çok kullanılanıdır. Tersini durumunda ise Dunnett's T3 testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada Scheffe testi ve Dunnett's T3 testi kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılırken; karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA ve çoklu karşılaştırmalar için Scheffe testi ve Dunnett's T3 testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi, diğer değişkenler olan sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri için ise Tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testine göre  $p > .05$  olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma testleri olan Post Hoc içerisinde yer alan Scheffe testi ve Dunnett's T3 testi uygulanmıştır. Scheffe testi gruplardaki veri sayıları arasında fark olduğunda kullanılan bir testtir. Veri analizlerinde elde edilen istatistiksel işlemler çıktıları görselleştirilip yorumlanmış ve tablo haline getirilmiştir.

## 5. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırma verilerinin analizleri alt problemlere göre yapılmış olup elde edilen verilerin bulguları sunulmuştur.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde grupların ortaokul öğrencilerinde PÇBA'nın cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde .292 ( $p>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmamıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için bağımsız gruplar t testi ile veriler analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 5.1'de sunulmuştur.

**Tablo 5.1.** Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
PÇBA	Kız	133	88,07	15,35	233	3,784	.000
	Erkek	102	80,43	15,33			

\* $p<.05$

Tablo 5.1 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanları cinsiyet değişkeni açısından .000 ( $p<.05$ ) bulunmuş, dolayısıyla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. PÇBA ölçeği puanları cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında kızların PÇBA'ları  $X=88,07$ , erkeklerin PÇBA'ları  $X=80,43$  ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular sonucunda, PÇBA ölçeği puanlarının kızlar lehine farklı olduğu görülmektedir.

### 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde .006 ( $p>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmamıştır. Değişkenler ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz

edilmiştir. Grup varyansları eşit olmadığı için Dunnett's T3 testi seçilmiştir. Anova testi sonucunda .001 ( $p < .05$ ) değerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ve gruplar arası farklılıkların hangileri arasında olduğunu görebilmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testinden yararlanılmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5.2'de sunulmuştur.

**Tablo 5.2.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	4004,035	3	1334,678	5,681	.001
<b>Gruplar içi</b>	54275,140	231	234,957		
<b>Toplam</b>	58279,174	234			

\* $p < .05$

Tablo 5.2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından .001 ( $p < .05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin PÇBA'nın sınıf değişkenine göre uygulanan betimsel istatistik sonuçları ve çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5.3'te sunulmuştur.

**Tablo 5.3.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Betimleyici İstatiksel Bulguları ve Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Dunnett's T3 Test Bulguları

	<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Farklılık Dunnett's T3</b>
PÇBA	5.Sınıf	60	86,050	15,265	.001	*5-6
	6.Sınıf	85	88,517	18,376		*6-7
	7.Sınıf	34	76,176	12,790		*5-6-7
	8.Sınıf	56	82,875	11,086		

\* $p < .05$

Ortalamalara baktığımızda 5. sınıf ve 6. sınıflarda ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir. 5. sınıfların puan ortalamaları  $X=86,050$ , en yüksek ortalamaya sahip olan 6. sınıflar için ortalama  $X=88,517$ , en düşük ortalamaya sahip olan 7. sınıflar için

ortalama  $X=76,176$  ve ortalamanın yükselişe geçtiği 8. sınıflar için ortalamanın  $X=82,875$  olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın hangi sınıflar arasında farklılaştığını net şekilde görebilmek için Tablo 5.4’ de PÇBA ölçeğine ilişkin Post Hoc Dunnett’s T3 testi bulguları verilmiştir.

**Tablo 5.4.** Ortaokul Öğrencilerinde Problem Çözme Beceri Algısının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc Dunnett-T3 Testi Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf(j)			
<b>5</b>	6	-2,46765	2,80301	,941
	7	9,87353*	2,94886	,007
	8	3,17500	2,46550	,733
<b>6</b>	5	2,46765	2,80301	,941
	7	12,34118*	2,96393	,000
	8	5,64265	2,48351	,138
<b>7</b>	5	-9,87353*	2,94886	,007
	6	-12,34118*	2,96393	,000
	8	-6,69853	2,64702	,080
<b>8</b>	5	-3,17500	2,46550	,733
	6	-5,64265	2,48351	,138
	7	6,69853	2,64702	,080

Bulgularda farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett’s T3 testinde 5 ve 7. sınıflar arasındaki anlamlı farklılık 5. Sınıflar lehine, 6 ve 7. sınıf arasında anlamlı farklılık 6.sınıflar lehine ve 5, 6 ve 7. sınıflar arasındaki anlamlı farklılık 7. sınıflar lehine olduğu bulunmuştur. Yani 7. sınıfların problem çözme beceri algıları 5 ve 6. sınıflara göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin PÇBA’nın anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde .319 ( $p>.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı veriler, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının anne

eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 5.5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.5.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre PBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	1741,768	3	580,589	2,372	.071
<b>Gruplar içi</b>	56537,407	231	244,751		
<b>Toplam</b>	58279,174	234			

\*p<.05

Tablo 5.5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin PBA ölçeği puanları arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından .071 ( $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık yoktur. Problem çözüme beceri algısı puanları arasında, anne eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık bulunmamış olup anne eğitim durumu, öz yeterliliği etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin PBA ölçeği puanlarının, anne eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik analizi bulguları Tablo 5.6'da sunulmuştur.

**Tablo 5.6.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre PBA Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	<b>Eğitim D.</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>PBA</b>	İlkokul	122	85,31	14,33	2,372	.071
	Ortaokul	82	84,53	16,69		
	Lise	23	78,86	18,07		
	Üniversite	8	95,37	16,42		

\*p<.05

Tablo 5.6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin PBA ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından betimsel istatistik sonuçları incelenmiş ve detaylı olarak açıklanmıştır. PBA ölçeği puanlarına göre anne eğitim durumu ortalamalarına bakıldığında anneleri ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=85,31$ , ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=84,53$ , lise düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=78,86$  ve en yüksek ortalamaya sahip olan anneleri üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=95,37$  olarak bulunmuştur. Bulgularda üniversite düzeyinde eğitime sahip olan annelerin ortalamasının en yüksek olduğu görölse de

analiz sonucuna göre anne eğitim durumu problem çöme beceri algısı bakımından dolayı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgularda, ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının, baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde .123 ( $p>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ANOVA testi bulguları Tablo 5.7’de sunulmaktadır.

**Tablo 5.7.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	358,429	3	119,476	0,474	.700
<b>Gruplar içi</b>	57920,169	230	251,827		
<b>Toplam</b>	58278,598	233			

\* $p<.05$

Tablo 5.7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından .700 ( $p>.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Problem çözme beceri algısı ölçeğine ilişkin baba eğitim durumu bakımından aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamış olup baba eğitim durumu problem çözme beceri algısı etkilenmemiştir. Ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının, baba eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik analizi bulguları Tablo 5.8’de sunulmuştur.

**Tablo 5.8.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre PÇBA Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	<b>Eğitim D.</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>PÇBA</b>	İlkokul	56	84,19	14,15		
	Ortaokul	84	86,01	14,54	0,474	.700
	Lise	66	83,15	17,75		
	Üniversite	28	85,92	18,09		

\* $p<.05$

Tablo 5.8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin PÇBA ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından betimsel istatistiksel analizleri incelenmiş ve detaylı olarak açıklanmıştır. PÇBA ölçeği puanlarına göre baba eğitim durumu ortalamalarına bakıldığında babaları ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=84,19$ , ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=86,01$ , lise düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=83,15$  ve babaları üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=85,92$  olarak bulunmuştur. Ortaokul düzeyi eğitimine sahip babaların ortalamaları en yüksek bulunmuş olup diğer yüksek olan ortalama ise üniversite eğitim düzeyinde olan babalardır. Fakat ortalamalardaki bu fark istatistiksel olarak farklılaşmamıştır.

### 5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde grupların ortaokul öğrencilerinde ÖY ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde .418 ( $p>.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için bağımsız gruplar t testi ile veriler analiz edilmiştir. Veri bulguları Tablo 5.8’de sunulmuştur.

**Tablo 5.9.** Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Öz Yeterlik	Kız	131	75,52	14,54	232	2,540	.012
	Erkek	104	70,38	16,44			

\* $p<.05$

Tablo 5.9 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından .012 ( $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öz Yeterlik Ölçeğine ilişkin cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında kızların öz yeterlik algıları ( $X=75,5923$ ), erkeklerin öz yeterlik algıları ( $X=70,3846$ ) ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla beraber öz yeterlik algılarının kızların lehine farklı olduğu görülmektedir.

## 5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin ÖY ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin homojenliği test edildiğinde 0,100 ( $P>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir. Anova testi sonucunda .005 ( $p<.05$ ) değerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ve farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 5.9’da sunulmaktadır.

**Tablo 5.10.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	3285,559	3	1095,186	4,391	.005
<b>Gruplar içi</b>	53590,628	231	231,994		
<b>Toplam</b>	56876,187	234			

\* $p<.05$

Tablo 5.10 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf değişkeni açısından .005 ( $p<.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre uygulanan betimsel istatistik testi ve çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testi bulguları Tablo 5.11’de sunulmuştur.

**Tablo 5.11.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Betimleyici İstatistiksel Bulguları ve Çoklu Karşılaştırma (Post Hoc) Scheffe Testi Bulgular

	<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Farklılık Scheffe</b>
<b>Öz Yeterlik</b>	5.Sınıf	67	66,51	15,47			*5-6
	6.Sınıf	83	77,48	17,28	4,721	.005	*5-6-7
	7.Sınıf	34	68,50	14,46			*6-7
	8.Sınıf	50	74,54	11,21			

\* $p<.05$

Öz yeterlik ortalamalarına baktığımızda en düşük ortalamaya sahip olan 5. sınıflar için ortalama  $X=66,51$ , en yüksek ortalamaya sahip olan 6. sınıflar için  $X=77,48$ , ortalamanın bir miktar düştüğü 7. sınıflar için ortalama  $X=68,50$  ve ortalamanın yükselişe geçtiği 8. sınıflar için ortalama  $X=74,54$  olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın hangi sınıflar arasında farklılaştığını net şekilde görebilmek için Tablo 5.12’de ÖY ölçeğine ilişkin Post Hoc Scheffe testi bulguları verilmiştir.

**Tablo 5.12.** Ortaokul Öğrencilerinde Öz Yeterlik Algısının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc Dunnett-T3 Testi Sonuçları

Sınıf(i)	Sınıf(j)			
5	6	-7,24312*	2,45046	,035
	7	1,73881	3,14168	,959
	8	-4,30119	2,78836	,499
6	5	7,24312*	2,45046	,035
	7	8,98193*	3,03804	,035
	8	2,94193	2,67104	,750
7	5	-1,73881	3,14168	,959
	6	-8,98193*	3,03804	,035
	8	-6,04000	3,31661	,348
8	5	4,30119	2,78836	,499
	6	-2,94193	2,67104	,750
	7	6,04000	3,31661	,348

Tablo 5.12’de öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinde 5, 6 ve 7. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bulgular sonucunda 5. sınıflar ile 6. sınıflar arasındaki anlamlı farklılık 5. sınıflar lehinedir. 6. sınıfların öz yeterliliklerinin 5. ve 7. sınıflara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın 6.sınıflar lehine bulunduğu görülmüştür. Bir diğer bulgu ise 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasındaki anlamlı farklılık 7. sınıflar lehine olduğu bulunmuştur.

### 5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin ÖY ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılmıştır. Verilerin homojenliği test

edildiğinde 0,100  $p>0.05$  olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ÖY'nin anne eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 5.13'de sunulmaktadır.

**Tablo 5.13.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	1850,945	3	616,982	2,590	.054
<b>Gruplar içi</b>	55025,242	231	238,205		
<b>Toplam</b>	56876,187	234			

\* $p<.05$

Tablo 5.13 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından .054 ( $p<.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öz yeterlilik ölçeğine ilişkin anne eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık bulunamamış olup anne eğitim durumu farklılığı öz yeterliliği etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından betimsel istatistik bulguları Tablo 5.14'de gösterilmektedir.

**Tablo 5.14.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	p
<b>Öz Yeterlik</b>	İlkokul	121	74,85	13,90		
	Ortaokul	86	70,41	17,34	2,590	.054
	Lise	20	71,70	17,07		
	Üniversite	8	83,25	10,02		

\* $p<.05$

Öz yeterlik ölçeği puanlarının, anne eğitim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında ilkokul düzeyinde olan annelerin ortalamaları  $X=74,85$ , ortaokul düzeyinde olan annelerin ortalaması  $X=70,41$ , lise düzeyinde olan annelerin ortalaması  $X=71,70$  ve en yüksek ortalamaya sahip olan üniversite düzeyinde olan annelerin ortalaması  $X=83,25$  olduğu görülmektedir. Öz yeterlik için ortalamalar sonucunda üniversite düzeyindeki

anne eğitim durumu ortalaması yüksek çıkmıştır. Üniversite mezunu anne eğitim düzeyi diğer eğitim durumu düzeylerine göre daha yüksektir fakat istatistiksel olarak farklılık oluşmamıştır.

### 5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci alt probleme dair bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ÖY'nin baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılmıştır. Verilerin homojenliği test edildiğinde .449 ( $p>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ÖY'nin baba eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5.15'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.15.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	316,400	3	105,467	0,432	.730
<b>Gruplar içi</b>	55936,475	229	244,264		
<b>Toplam</b>	56252,876	232			

\* $p<.05$

Tablo 5.15 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından .730 ( $p<.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öz yeterlilik ölçeğine ilişkin baba eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık olmadığından, baba eğitim durumu farklılığı öz yeterliliği etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5.16'da sunulmuştur.

**Tablo 5.16.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz Yeterlilik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Öz Yeterlilik</b>	İlkokul	62	74,38	15,53	0,432	.730
	Ortaokul	82	73,68	16,38		
	Lise	64	71,50	13,40		
	Üniversite	24	73,35	15,31		

\*p<.05

Tablo 5.16’da öz yeterlilik ölçeğinin baba eğitim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında babaları ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalamaları  $X=74,38$ , babaları ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=73,68$ , babaları lise düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=71,50$  ve en yüksek ortalamaya sahip olan babaları üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ortalamasının  $X=73,35$  olduğu görülmektedir.

### 5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problemde grupların ortaokul öğrencilerinde ÇSKÖ-Y’nin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov değeri .015 ve .038 ( $p<.05$ ) olduğundan dolayı veriler normal dağılım göstermemektedir. Fakat basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde -3 ile +3 arasında değer aldığı için dağılımın normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin homojenliği test edildiğinde .121 ( $p>.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Cinsiyet açısından iki değişken olduğu için bağımsız gruplar t testi ile veriler analiz edilmiştir.

Grupların sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t testi yapılmış olup ulaşılan sonuç Tablo 5.17’de sunulmuştur.

**Tablo 5.17.** Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>ÇSKÖ-Y</b>	kız	130	45,03	14,52	231	-1,770	.078
	erkek	103	48,67	16,85			

\*p<.05

Tablo 5.17 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından .078 ( $p>.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Sosyal kaygı düzeyi ölçeğine ilişkin cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olup cinsiyet farklılığı sosyal kaygı düzeyini etkilememektedir.

### 5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin ÇSKÖ-Y'nin sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılmıştır. Verilerin homojenliği test edildiğinde .175 ( $p>.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin sınıf değişkeni durumuna göre uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 5.18'de sunulmuştur.

**Tablo 5.18.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Gruplar arası</b>	861,829	3	287,276	1,173	.321
<b>Gruplar içi</b>	56107,313	229	245,010		
<b>Tolam</b>	56969,142	232			

\* $p<.05$

Tablo 5.18 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, sınıf düzeyi değişkeni açısından .321 ( $p>.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çocuklar için sosyal kaygı ölçeğine ilişkin sınıf değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamış olup sınıf değişkeni sosyal kaygıyı etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygısının sınıf değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik bulguları Tablo 5.19'da sunulmuştur.

**Tablo 5.19.** Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>ÇSKÖ-Y</b>	5.Sınıf	65	44,16	14,38	1,173	.321
	6.Sınıf	83	46,24	16,88		
	7.Sınıf	30	49,13	12,45		
	8.Sınıf	55	48,83	16,65		

\*p<.05

Tablo 5.19’da sosyal kaygı ölçeğinin sınıf değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları  $X=44,16$ , 6. sınıfların ortalaması  $X=46,24$ , 7. sınıfların ortalaması  $X=49,13$  ve 8. sınıfların ortalaması  $X=48,83$  olduğu görülmektedir. Sosyal kaygı için ortalamalar sonucunda sınıf düzeyi ortalamaları 7.sınıf ve 8. sınıflarda yüksek olduğu görülmüştür fakat ortalamalardaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

### **5.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Onbirinci alt problemde, ortaokul öğrencilerinin ÇSKÖ-Y’nin anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılmıştır. Verilerin homojenliği test edildiğinde .776 ( $p>0.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 5.20’de sunulmuştur.

**Tablo 5.20.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Df</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	157,385	3	52,462	0,211	.888
<b>Gruplar içi</b>	56811,757	229	248,086		
<b>Toplam</b>	56969,142	232			

\*p<.05

Tablo 5.20 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyinin anne eğitim durumu değişkeni açısından .888 ( $p>.05$ ) aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Çocuklar için sosyal kaygı ölçeğine ilişkin anne eğitim durumu değişkeni bakımından aralarında anlamlı farklılık bulunamamış olup anne eğitim durumu farklılığı sosyal kaygıyı etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik analizi bulguları Tablo 5.21’de sunulmuştur.

**Tablo 5.21.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	p
ÇSKÖ-Y	İlkokul	119	46,25	15,23	,211	.888
	Ortaokul	87	47,49	16,13		
	Lise	22	46,31	16,48		
	Üniversite	5	42,80	18,13		

\* $p<.05$

Tablo 5.21’de sosyal kaygı ölçeğinin anne eğitim durumu değişkenine göre ortalamalara bakıldığında anneleri ilkokul düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamaları  $X=46,25$ , anneleri ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=47,49$ , anneleri lise düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=46,31$  ve anneleri üniversite düzeyinde olan öğrencilerin ortalaması  $X=42,80$  olduğu görülmektedir.

### 5.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On ikinci alt problemde bulguların ortaokul öğrencilerinin ÇSKÖ-Y’nin baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veriler normal dağılmıştır. Verilerin homojenliği test edildiğinde .430 ( $p>.05$ ) olduğundan varyanslar homojen dağılmıştır. Grup değişkenleri ikiden fazla olduğundan dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler analiz edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5.22’de sunulmuştur.

**Tablo 5.22.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin ANOVA Testi Bulguları

	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Gruplar arası</b>	190,168	3	63,389	0,256	.857
<b>Gruplar içi</b>	56778,974	229	247,943		
<b>Toplam</b>	56969,142	232			

\*p<.05

Tablo 5.22 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından .857 ( $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık yoktur. Çocuklar için sosyal kaygı ölçeğine ilişkin baba eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık bulunmamış olup, baba eğitim durumu sosyal kaygıyı etkilememiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri'nin baba eğitim durumu değişkeni açısından uygulanan betimsel istatistik analiz bulguları Tablo 5.23'te sunulmuştur.

**Tablo 5.23.** Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>ÇSKÖ-Y</b>	İlkokul	61	46,21	14,35	0,256	.857
	Ortaokul	80	46,70	16,28		
	Lise	68	47,70	16,04		
	Üniversite	23	44,52	16,45		

\*p<.05

Tablo 5.23'te sosyal kaygı ölçeğinin baba eğitim durumu değişkenine göre ortalamalarına bakıldığında baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalamaları  $X=46,21$ , babaları ortaokul düzeyi olan öğrencilerin ortalaması  $X=46,70$ , babaları lise düzeyi olan öğrencilerin ortalaması  $X=47,70$  ve babaları üniversite düzeyi olan öğrencilerin ortalamasının  $X=44,52$  olduğu görülmektedir.

## 6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular literatürle desteklenerek tartışılmış ve araştırmanın bulgularına göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerileri algılarının öz yeterlik ve kaygı düzeyinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiş ve analizden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algısının cinsiyet değişkeni durumuna göre aralarında anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kızların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından daha yüksek bulunmuş ve bunun sonucunda kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin daha planlı programlı çalışması ve üst düzey biliş algılarının daha açık olması problem çözme becerileri algılarını etkilediği düşünülebilir. Bununla beraber erkek öğrencilerin daha çok genel bakış açısında ve ayrıntıdan ziyade bütüne odaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Cinsiyet ve problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre araştırma sorgulamaya dönük öz yeterlilik algılarının, yaratıcı problem çözme özelliklerini daha fazla gelişmesini sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bireylerin cinsiyet değişikliğine göre entegre edilen rol modellerin problem çözme beceri algısında farklılaşmaya sebebiyet vermiş olabilir.

Bu sonuç doğrultusunda alan yazında benzer sonuca ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Saracoğlu vd., 2009; Dündar, 2009; Arslan, 2010; Sezen ve Paliç, 2011; Yıldırım vd., 2011; Çetinkaya, 2013; Kuloğlu ve Arı, 2014; Karaca vd., 2016; Gözcü Reyhan, 2018; Akyüz ve Hardalaç, 2021). Bu anlamlı farklılığın temelinde kız ve erkek öğrencilerin karşılaştıkları engeller karşısında sergiledikleri davranışların nedenleri biyolojik, psikolojik, deneyimsel farklılıklar ve ayrıntılara odaklanma düzeylerinin farklı olması şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan farklı bulguları olan literatür çalışmalarının olduğu görülmüştür (Deniz vd., 2002; Kozikoğlu ve Tunç, 2020).

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının, sınıf seviyesine göre aralarında anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerindeki farklılaşma 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ve 5, 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Alan yazında problem çözme becerisinin sınıf düzeyine göre incelendiği bazı çalışmalar yer almaktadır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde genelde son sınıf öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin, alt sınıflara göre yüksek olduğu görülmektedir (Dündar, 2009; Küçük Karagöz vd., 2009; Tümkaya vd., 2009; Polat ve Tümkaya, 2010; Yavuz vd., 2010).

İlgili literatür ışığında elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğrencilerin ortalamalarının birbirlerinden farklı olmasıyla birlikte bu çalışmada 5 ile 7. sınıflar ve 6 ile 7. sınıflar arasındaki farklılaşma en küçük sınıflar lehine olurken, 5, 6 ile 7. sınıf öğrencilerinin puanları arasındaki farklılaşma büyük sınıf lehine olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgusundan farklı olarak yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve üst sınıflardaki öğrencilerinin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Tümkaya vd., 2009; Akyüz ve Hardalaç, 2021).

Sonuçların farklılaşması değişik kültürel ortamlar ve bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Üst sınıflarda problem çözme becerilerinin yüksek oluşu öğretim programlarının ve sistemin olumlu bir yansıması olarak görülebilir. Hatta üst sınıf öğrencilerin yoğun sınav süreçleri içerisinde olması ve lise geçiş sınavlarına hazırlanması problem çözme beceri algısını arttırmış olabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Buna benzer olan literatür çalışmaları bulunmaktadır (Basmacı, 1998; Derin, 2006; Serin ve Derin, 2008).

Öğrencilerin anne ve babalarının alt düzey eğitim kademesinden mezun olmaları ebeveynlerin problem çözme becerisi kazandırmada eksik kaldıkları ve doğru şekilde

yönlendirmede eksik kaldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe artan kariyerin getirdiği yoğun çalışmalar sonucunda ebeveynler çocuklarının kapasitesinden daha fazla performans yapmalarını istemesi ve çocuklarına yeterli zaman ayıramayıp azalan ilgi ile problem çözme beceri algıları anne-baba eğitim düzeyi durumunda etkili olmadığı düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algıları sınıf düzeyine, cinsiyete ve anne-baba eğitim durumuna göre incelenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının kızlar lehine olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer olan araştırmalar bulunmaktadır (Koç ve Arslan, 2017; Arslan, 2018; Demir ve Börekçi, 2021).

Bu araştırmadan farklı olarak erkek öğrenciler lehine bulguları olan çalışmalar bulunmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Morgil vd., 2004; Fırat Durdukoca, 2010; Adal ve Yavuz, 2017). Erkek öğretmen adaylarının yüksek öz yeterliliğe sahip olması kendilerine olan güven duygusuyla özdeşleştirilmiştir.

Literatür araştırmasında öz yeterlilikte cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalara rastlanmıştır (Schunk ve Pajares, 2002; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Oğuz, 2012; Turan vd., 2016)

Görüldüğü gibi öz yeterlik algısının cinsiyete göre incelendiği araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Literatür genel olarak incelendiğinde yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sonuçların değişken olması kültürel yaşam ortamı, bireysel farklılıklar ve sorulara cevap verirkenki ruh halinden kaynaklanacağı düşünülmektedir.

Sınıf düzeyi açısından ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının 5. sınıf ile 6. sınıf arasındaki farklılık 5. sınıflar lehine olduğu, 5, 6 ile 7. sınıflar açısından 6. sınıf lehine ve 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ortalamalarının birbirlerinden farklı olmasıyla birlikte bu çalışmada 5 ile 6. sınıflar ve 5, 6 ile 7. sınıflar arasındaki farklılaşma küçük sınıflar lehine olurken, 6 ile 7. sınıf öğrencilerinin puanları arasındaki farklılaşma büyük sınıf lehine olduğu görülmüştür. Bu sonucun, ergenlikle birlikte öz inançlarda, öz yeterlik ve öğrenmeye verilen değer gibi güdüsel-bilişüstü bileşenlerde düşüş görülmesiyle ilişkili olduğu

düşünülmektedir. 5. ve 6. sınıflar diğer sınıflara göre ergenliğe geçiş aşamasında olması, sınavların yoğunluğunun az olması, hayata bakışlarının daha basit olması ve öz yeterliklerinin yani bir şeyleri yapabilirime olan inancının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgusuna benzer olan çalışmalar (Adal ve Yavuz, 2017; Koç ve Arslan, 2017; Arslan, 2018). Çalışmaların çoğu ortaokul öğrencilerinde alt sınıflar lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgusundan farklı olarak üst sınıflarda farklılaşmanın görüldüğü çalışmalara rastlanmıştır (Fırat Durdukoca, 2010).

Nicholls ve Miller (1984)'un belirttiği gibi, çocuklar okula kendi yeteneklerine ilişkin olumlu bakış açısıyla başlamaktalar ancak 11 ve 12. yaşlarından itibaren yeteneklerine ilişkin öz algıda belirgin bir düşüş olmaktadır (Noushad, 2008). Bunun sebebi ise sınavların yoğunluğu iyi bir puan alıp en iyi liseye yerleşme kaygısı öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yaşlarının da büyümesiyle beraber ergenlik çatışmaları öz yeterlik inançlarında düşüşe neden olabileceği düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarının, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Anne ve baba eğitim durumu öz yeterlilik algılarını etkilememiştir. Gruplarda ortaokul düzeyinin en düşük, üniversite düzeyinin ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir fakat istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. Bu araştırmaya benzer çalışmaların olduğu görülmüştür (Çetin, 2009; Karakuş ve Ocak, 2019).

Bu araştırmadan farklı olan literatür bulgularına rastlanılmıştır (Koç ve Arslan, 2017; Arslan, 2018). Anne ve baba eğitim durumu bakımından öz yeterlik algılarında anlamlı farklılığın üst düzey eğitimden mezun olan ailelerin çocuklarının öz yeterlikleri daha gelişmiştir. Bundan dolayı çocuklara sunulan farklı ortamlar, zengin içerikler ve çoklu duyuyu geliştirici materyallerin hepsi öğrenmeyi arttırdığı gibi yapabilirime olan inançlarının da arttırmaktadır.

Schunk ve Pajares (2002), çocukların merakını uyaran ve öğrenme deneyimlerine izin veren ortamlar sunan ebeveynlerin, çocukların öz yeterliğinin gelişimini olumlu yönde

etkilediğini belirtmektedirler. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların, çocukların öğrenme ve akademik gelişimlerini destekleyen ortamlar sunma ve model olma bakımından daha avantajlı oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, cinsiyet değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Kaygı düzeyi ölçeğine ilişkin cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olup bu nedenle cinsiyet farklılığı kaygı düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Bu araştırmaya benzer çalışmalara rastlanmıştır (Warren vd., 1984; Pisaruk vd., 1992; Feingold, 1994; Kowalski ve Leary, 1995; Stein vd., 1996; Patterson ve Ritts, 1997; Beidel vd., 1999; Adal ve Yavuz, 2012; Arslan ve Koç, 2018; Aydın, 2018; Yılmaz, 2019). Literatürde bulunan bu sonuçlar araştırma bulgusuyla uyumludur. Sosyal kaygının cinsiyet açısından farklılaşmamasının sebebi olarak bireylerin aynı ortamları paylaşmaları, aynı kültürde yaşamaları ve aynı coğrafyada yer almaları gösterilebilir. Araştırma bulgusundan farklı olan çalışmalara rastlanmıştır (Eroğlu, 2018).

Bu çalışmada çocuklar için sosyal kaygı ölçeğine ilişkin sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunmamış olup sınıf değişkeni sosyal kaygıyı etkilememiştir. Sosyal kaygı ölçeği sınıf değişkeni ortalamalarına göre sınıf düzeyi durumu üst sınıflara çıkıldıkça sosyal kaygıda artış göstermektedir fakat bu artışta istatistiksel olarak anlamlılık görülmemiştir.

Bu sonuçlardan farklı olan çalışmalara rastlanmıştır (Yavuz, 2017; Arslan ve Koç, 2018) bu çalışmalar kapsamında sınıf düzeyi yükseldikçe kaygıların da artmıştır.

Çocukların sosyal kaygıları, anne ve baba eğitim durumu bakımından değişmemiş olup anne ve baba eğitim durumu sosyal kaygıyı etkilememiştir. Araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demir vd., 2000; Bayramkaya vd., 2005; Eriş ve İkiz, 2013; Mothander ve Wang, 2014; Dinç Altun, 2016; Ataş, 2018; Deniz, 2018). Anne eğitim durumu sosyal kaygıyı etkilememiştir. Bu iki değişkenin birbirlerini etkilemedikleri sonucu çıkmaktadır. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma bulgusundan farklı olarak bulunan çalışmalara rastlanmıştır (Eren Gümüş, 2002; Kalkan, 2008; Arslan ve Koç, 2018; Eroğlu, 2018). Bu sonuçların diğerlerinden farklı olmasının nedeni; ailelerin çocuklarından beklentileri, aile içi yapısı, bulunulan kültür, seçilen örneklem grubunun farklı olması sonuçlarının farklı çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Bu durumda üniversite eğitimi almış olan ailenin çocuğuna sağladığı imkânlar ve davranış şekilleri öğrencilerin kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir. Bununla beraber üst eğitim düzeyinden mezun olan anne babalar çocuklarına daha fazla ilgilenmeleri, anne baba tutumlarını en iyi şekilde yapmaları ve yönetmeleri çocuklar üzerinde olumlu benlik algılarını geliştirip sosyal ilişkilerinde dış ortamlarda kendilerine tehdit olarak algılayabilecekleri korkuları ve endişeleri en aza indirmiş olabileceği düşünülmektedir. Böylelikle anne ve babanın doğru şekildeki davranışları çocuklarının ilgi ve isteklerini en iyi şekilde yerine getirmeleri, her türlü imkanları sağlamaları ve çocuklarını farklı değişik ortamlarda bulunmalarını desteklemeleri bireylerin daha rahat davranış sergilemesine neden olacağı için sosyal kaygıyı da en aza indirebilir.

Sonuç olarak toparlamak gerekirse, problem çözme beceri algısı ve öz yeterlilik ölçeklerinde bireylerin cinsiyet değişkenleri açısından kızlar lehine olması, kızların bilişsel ve duyuşsal özelliklerini daha iyi yönetebildikleri planlı programlı şekilde ince ayrıntılı düşünerek olaylara bakış açılarının daha düzenli olması erkeklerden farklılaşmaya sebebiyet vermiş olabilir. Bununla beraber kız öğrencilerin öz yeterliliklerinin yüksek olmasının sebebi başarıları ve kendilerine olan güvenleri fazla olması ergenliği erkekler kadar ağır yaşamamaları, erkekler kadar hareketli olmamaları, kızlara yüklenen kültürel içselleştirmeler ve ileride büyüyünce iş sahibi olmak başarıyı gerektirdiğinden kız öğrencilerin öz yeterliliğini arttırmış olabilir.

Sosyal kaygı açısından cinsiyet değişkeninde farklılaşma görülmemesi kız ve erkeklerin devamlı aynı ortamı paylaşmaları ve birbirlerine olan yakınlıkları sosyal kaygı problemini ortadan kaldırayabileceği düşünülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin çevrelerinde, sosyal kaygı olarak nitelendirdiğimiz toplu ortamlarda kendi korkularını tehdit edecek bir yerin olmamasından da kaynaklanıyor olabilir ve bu durumda farklılaşmayı engellediği düşünülebilir.

Problem çözüme beceri algısı ve öz yeterlilik sınıf düzeyinde farklılaşma göstermiştir fakat sosyal kaygıda sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Problem çözüme beceri algısında sınıf düzeyi bakımından 5. ile 7. sınıflarda 5. sınıflar lehine, 6. ile 7. sınıflarda 6. sınıflar lehine ve 5., 6. ile 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine olduğu bulunmuştur. Alt sınıfların problem çözüme beceri algısının yüksek çıkması, öğrencilerin zeka gelişimleri daha iyi olacağından dolayı öğrenilen problemlerin basit düşünce sistemi ile çözümlene gücünün yüksek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin problem çözüme becerilerine yönelik algılarının daha iyi olması, ergenliğin tam ortasında yer alması bir şeylerin daha fazla farkındalığını yaşayıp, bir problemle karşılaştığında o probleme ilişkin algısındaki yapıyı planlı şekilde ilerletip çözüme ulaştırması, problem çözüme beceri algısı etkili olabilir. Üst sınıftaki öğrencilerin sınavlarla ilişkileri daha yoğun olduğundan çoktan seçmeli sınavlara maruz kaldıkları için öğrencilerin üst düzey problem çözüme beceri algılarını kısıtlamış olabileceği düşünülmektedir.

Öz yeterlilik algısında sınıf düzeyi açısından 5. sınıflar ile 6. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine, 5., 6. ile 7. Sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ve 6. ile 7. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine anlamlılık olduğu görülmüştür. Kamaşık hayat mücadelesinden çok akademik düzeydeki başarısının üzerine odaklanmış olabilirler. Bununla beraber başarıyı elde etmeleri ve başarıya daha kolay ulaşmalarından dolayı başarabilirim hazzını en iyi şekilde yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda öz yeterlilik algılarının küçük sınıf düzeyinde olan öğrencilerde daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi öğrencilerin, problem çözüme beceri algısı, öz yeterlilik ve sosyal kaygı düzeylerinde bir farklılık oluşturmamaktadır. Buradan çıkarılacak sonuç her çocuk özeldir ve her biri ayrı bireysel özelliklere sahiptir bundan dolayı çocukların iç yapısı, algılama şekilleri kendilerine hastır. Ebeveynlerin herhangi bir eğitim kademesinden mezun olma ayrımı çocuklarının problem çözüme beceri algılarında, öz yeterlilik ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılığa sebep olmamıştır.

## 7. ÖNERİLER

1. Ortaokul öğrencilerinde problem çözme beceri algıları, öz yeterlik algıları ve sosyal kaygı düzeylerini nitel olan yapılandırılmış görüşmeler ile nicel boyuta ek olarak daha detaysal bir çalışma yapılabilir.
2. Lise ve ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve kaygı durumları ilişkisel olarak farklı demografik özellikler ile birlikte nitel ve nicel yöntemlerle karma bir çalışma yapılması önerilebilir.
3. Öğrencilerin öz yeterlik algılarını bütün eğitim kademelerinde gelişim düzeyine göre nasıl farklılaştığını inceleyen bir araştırma önerilebilir.
4. Özel okullar ve devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algısı, öz yeterlik ve akademik kaygı düzeylerine ilişkisel olarak incelenebilir.
5. Üstün zekalı öğrenciler arasındaki problem çözme beceri algısı, öz yeterlilik ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından nitel ve nicel yöntemler kullanılarak ilişkisel bir araştırma önerilebilir.
6. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri algısı, öz yeterlik ve kaygı düzeylerine ilişkisel açıdan incelenebilir.
7. Bölgesel olarak örneklem genişletilip kültürlerin, problem çözme beceri algısını, öz yeterliliklerini ve kaygı düzeylerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi ve karşılaştırması yapılabilir.
8. Ortaokul öğrencilerinde anne ve babaların problem çözme beceri algılarıyla öğrencilerin problem çözme beceri algıları arasındaki ilişki incelenebilir.
9. Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi eğitimi dersine yönelik problem çözme beceri algısı, akademik öz yeterlikleri ve fen bilgisi dersine karşı olan algıları, başarıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017) “Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki.” *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006) "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Aksan, N. (2006) “Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çanakkale.
- Akyüz, M. ve Hardalaç, N. (2011) “Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 375-403.
- Altun, F. (2015) “Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan başarı puanları arasındaki ilişkiler”, Yüksek Lisans Tezi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5). (çev. E. Köroğlu), *Hekimler Yayın Birliği*, Ankara.
- Arslan, A. (2017) “Investigation of secondary school students’ listening anxiety and academic self-efficacy beliefs in terms of various variables”. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 12-31.
- Arslan, A. (2018) “Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43.
- Arslan, A. (2018) “Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Arslan, C. (2010) “An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem solving”. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 7-43.
- Arslan, H. (2017), “Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Arslan, H. ve Koç, Z. (2018) “Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri”. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 65-77.

- Ataş, M.B. (2018) "Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.", Yüksek Lisans Tezi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Aydın, A. T. (2004) "Sosyal fobi olgularında aile içi yaşantıların incelenmesi". Doktora Tezi, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Aydın, A. ve Sütçü, T. S. (2007) "Ergenler için sosyal kaygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi." *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Aydın, F. (2010) "Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Aydın, M. (2018) "Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme gücü ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması". Yüksek Lisans Tezi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Ayrık, A. (2018) "Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Üsküdar Üniversitesi*, İstanbul.
- Balcı, H. ve Koluran, Ş. (2020) "Ortaokul 7. 8. sınıftan yararlanılabileceği ile algılanan bir sorunla ilgili olduğu konusunda". *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 6 (1), 77-94.
- Baloğlu, C. (2020) "Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (kütahya merkez ilçesi örneği)." Yüksek Lisans Tezi, Aydın *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Bandura, A. (1986) "Korkulu beklentiler ve algılanan öz-etkisizliğin katsayıları olarak kaçınan eylemler." 1389.
- Bandura, A. (1986) Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *PrenticeHall*, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1989) "Social cognitive theory". R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Six theories of child development (ss. 1-60) içinde. Vol. 6. *CT: JAI Press*, Greenwich.
- Bandura, A. (1994a) "Self-efficacy", V. S. Ramachaudran (Der.). Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81. *Academic Press*, New York.
- Bandura, A. (1994b) "Social learning theory". E. Griffin (Ed.), A first look at communication theory (ss. 367-377) içinde. *McGraw-Hill*, New York, NY.
- Bandura, A. (1995) "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies". A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in Changing Societies (ss. 1-45) içinde.: *Cambridge University Press*, New York, NY.

- Bandura, A. (1997) "The anatomy of stages of change." *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (1999) "Social cognitive theory: an agentic perspective". *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001) "Social cognitive theory: An agentic perspective". Annual review of psychology, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Basmacı, S. K. (1998) "Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Malatya.
- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009) "Projeyle dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 55-66.
- Bayrak, E., İnan, H. ve Kartal, M. (2015) "Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelenmesi." *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 308-317.
- Bayram, B. (2019) "Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterliklerinin incelenmesi.", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Diyarbakır.
- Bayramkaya, E., Toros, F. ve Özge, C. (2005) "Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavram, sigara alışkanlık arasındaki ilişki." *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15(4), 165-173.
- Begde, Z. (2015) "Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Karabük.
- Beidel, Deborah C., Samuel M. Turner, and Tracy L. Morris. (1999) "Psychopathology of childhood social phobia." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent*, 38(6), 643-650.
- Beyrek Güven, G. (2020) "Okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile öğretmenlerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Antalya.
- Bıkmaz, F. H. (2004) "Öz yeterlik inançları", *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 1(2), 289-308.
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Chirico, A., Girelli L., Cozzolino, M., and Alivernini, F. (2022) "School absenteeism and self-efficacy in very-low-income students in Italy: Cross-lagged relationships and differential effects of immigrant background". *Children and Youth Services Review*, 136,106446.

- Bingham, A. (1971) Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, İstanbul.
- Bingham, A. (2004) Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (F. Oğuzkan, Çev.). *Milli Eğitim Bakanlığı*, İstanbul.
- Bolner, D. J. (2020) "A comparison of problem-solving confidence and problem-solving styles in traditional and technical high schools". Doctoral Dissertation, **Western Connecticut State University**.
- Bowlby, J. (1978) "Bağlanma teorisi ve terapötik etkileri." *Ergen psikiyatrisi*.
- Bozkurt, A. (2012) "The teachers' approach to teaching mathematical problem solving stages, *Energy Education Science and Technology Part B*, 4(2), 889-900.
- Burns E. C., Andrew J. Martin, Roger K. Kennett, Joel Pearson, Vera Munro-Smith, (2021) "Optimizing science self-efficacy: A multilevel examination of the moderating effects of anxiety on the relationship between self-efficacy and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101937. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101937>.
- Büyüköztürk, Ş. (2005) Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni Spss uygulamaları ve yorum. *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara:
- Büyüköztürk, Ş. (2016) "Sınavlar üzerine düşünceler". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Can, A. (2017) "SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi", *Pegem Atıf İndeksi*, 1-430.
- Cengiz, B. (2019) "İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin problem çözme becerileri, akademik kaygı, akademik özyeterlik, fen motivasyonu ve ders başarılarına etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Çakır, S. (2010) "Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bursa.
- Çetin, B. (2009) "Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerine etkisi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetinkaya, Ş. (2013) "Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Aydın.

- Çiçekçi, S. (2019) "Sosyal kaygı ile üstbiliş arasındaki ilişkinin özel bir eğitim kurumundaki öğrencilerde incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul.
- Çivitci, N. and Çivitci, A. (2009) "Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between loneliness and life satisfaction in adolescents." *Personality and Individual Differences*, 47(8) 954-958.
- Demir, S. ve Börekçi, M. (2021) "Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına Çeşitli Değişkenlerin Etkisi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110. Doi: 10.16916/aded.826904
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E. ve Uysal, Ö. (2000) "Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği." *Düşünen Adam Dergisi*, 13(1),42-48.
- Deniz, A. (2018) "11-15 yaş arası bir grup ergende akılcı olmayan inançların benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, **Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul.
- Deniz, M. E., Arslan C. ve Hamarta, E. (2002) "Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi." *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 31(31), 374-389.
- Derin, R. (2006) "İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örnekleme)". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İzmir.
- Detweiler, M. F., Comer, J. S., Crum, K. I. and Albano, A. M. (2014). Social anxiety in children and adolescents: Biological, developmental, and social considerations. In *Social Anxiety* (pp. 253-309). **Academic Press**.
- Dilbaz, N. (1997) "Sosyal fobi." *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Dinç Altun, M. (2016) "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Samsun.
- DSM IV. (2001) APA tanı ölçütleri başvuru kitabı, (E. Köroğlu, Çev.), **Hekimler**, Ankara.
- Dündar, S. (2009) "Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi." *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Ekici, D. İ. ve Balım A. G. (2013) "Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1) 67-86.

- Eren Gümüş, A. (2002) “Sosyal kaygı ile başa çıkma grup üniversite öğrencilerinin sosyal kaygıyla başa çıkma programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013) “Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 179-193.
- Erkan, Z. (2002) Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana- baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Erkan, Z. (2002a). “Sosyal Kaygı ve Kendilik Sunum Yaklaşımı.”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 7-11.
- Eroğlu, E. (2011) “Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi.”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Eroğlu, K. (2018) “Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygısı, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki.”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Feingold, A. (1994) “Gender differences in personality: A meta-analysis”. *Psychological Bulletin*, 116 (3), 429-456.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010) “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gelbal, S. (1991) “Problem çözme”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Göktürk, G. Y. (2011) “Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin öz güven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bolu.
- Gözcü Reyhan, Ö. (2018) “İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimleri, problem çözmeye yönelik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana,
- Güçlü, N. (2003) “Lise müdürlerinin problem çözme becerileri”. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272- 300.
- Güleryüz, B. G. (2019) “Ortaokul öğrencilerinin ders içi robotik kodlama etkinliklerinin blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısına etkisi ve robotik

kodlama hakkındaki görüşleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.

- Gültekin, B.K. (2008) “Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı, yaşam kalitesi ve kimlik oluşumu üzerine etkileri”. Tıpta Uzmanlık Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi*, Aydın.
- Heppner, P. P. and Baker, C. E. (1997) “Applications of the problem solving inventory.”, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 229-241.
- Hohmann, M., David P. Weikart, and Ann S. E. (1995) Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs. *High/Scope Press*, Ypsilanti, MI.
- İsrael, E. (2007) “Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlik”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Kalkan, N. (2008) “Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul
- Kansu, A. F., ve Sayar, G. H. (2018) “Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme”. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, (1), 78-89.
- Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L. ve Can Yaşar, M. (2016) “Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.”, *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1), 199-220.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N. ve Barlas, G. Ü. (2016) “Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi.” *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6(1), 14-19.
- Karakuş, G. ve Ocak, G. (2019) “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karasar, N. (2018) Bilimsel araştırma yöntemi (33. Bas.), *Nobel Yayınları*, Ankara.
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012) “Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.
- Kesgin, E. (2006) “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin

incelenmesi (Denizli ili örneği).”, Yüksek Lisans Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Denizli.

Koç, C. ve Arslan, A. (2017) “Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778. doi: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>

Koçoğlu, A. (2017) “Fen bilimleri ve evrimin özerkliklerinden, ortaokulların küçük sayılan ve problemlerinden algılanabilmesinin sağlanması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Mersin.

Kowalski, M. R. and Leary, R. M. (1995) Social Anxiety, *Guilford*, New York.

Kozikoğlu, İ. ve Tunç, M. (2020) “Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87-101.

Köknel, Ö. (1998) Ergenlik dönemi. Ana-baba okulu, *Remzi Kitapevi*, İstanbul, 89–100.

Kramarski, B., Weisse, I. and Minsker, I.K. (2010) “How can self-regulated learning support the problem solving of third-grade students with mathematics anxiety?”, *ZDM Mathematics Education*, 42,179-193.

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. and Neale, J., (2015), Anormal Psikolojisi, *Nobel Yayıncılık*, Ankara, 175- 176.

Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2014) “Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94- 109.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004) Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları *D. Deryakulu (Eds.), Eğitimde bireysel farklılıklar*, 95-136.

Küçükkaragöz, H., Deniz, H., Ersoy, E. ve Karataş, E. (2009) “İlköğretim matematik, fen bilgisi ve türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi”. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 113-129.

La Greca, A. M. and Lopez, N. (1998) “Social anxiety among adolescents: Link ages with peerrelations and friendships.” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83- 94.

Leary, M.R. (2001) “Erken uyarı sistemi olarak sosyal kaygı: kendini sunma sosyal kaygı teorisinin iyileştirilmesi ve genişletilmesi”. Sosyal kaygıdan sosyal fobiye: Çoklu perspektifler, ed. SG Hofmann, PN DiBartolo, Boston, MA. 321-334.

Mayer, R. E. (1985). Implications of Cognitive Psychology for Instruction in Mathematical Problem Solving. E. A. Silver (Ed.), Teaching and learning

- mathematical problem solving: multiple research perspectives içinde (s. 123-138). *Lawrence Erlbaum Associates*, Hillsdale, NJ.
- MEB. (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*. Ankara.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), *MEB*, Ankara.
- Morgan, C. T. (2011). Psikolojiye giriş. S. Karakaş, ve R. Eski (Ed.). *Eğitim*, Konya.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004) "Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mothander, P. R. and Wang, M. (2014) "Parental rearing, attachment, and social anxietyin Chinese adolescents." *Youth & Society*, 46(2), 155-175.
- Muris, P. (2001). Gençlerde öz yeterliliği ölçmek için kısa bir anket. *Psikopatoloji ve Davranışsal Değerlendirme Dergisi*, 23(3), 145-149.
- Murtezaoğlu, Ç. (2022) "Ergenlerde mutluluk, öz-yeterlik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkilerinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ordu.
- Nicholls, John G. and Miller, A. T. (1984) "Kendinin ve başkalarının yeteneği hakkında akıl yürütme: Gelişimsel bir çalışma." *Çocuk gelişimi*, 1990-1999.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, M. D. (2018) "Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267
- Oğuz, E. (2012) "Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2) 1309-1325.
- Özer, K. (1997) Kaygı, İstanbul: Mart Matbaası.
- Özgen, K. ve Bayram, B. (2020) "Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009) "The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Öztürk, A. (2014). "Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26.

- Pajares, F. and Miller, M.D. (1994) "Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis". *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Patterson, C.M. and Ritts, V. (1997) "Social and communicate anxiety: A review and meta analysis". *Communication Yearbook 20*, 20(1), 263-303.
- Pisaruk, I. H., Clark, M. L. and Solano, C. H. (1992) "Correlates Of Loneliness In Midadolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 151-167.
- Polat R. H, ve Tümkaya, S. (2010) "Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin düşünme ihtiyaçına göre problem zme becerilerinin incelenmesi". *İlköğretim Online*, 9(1): 346-360.
- Polat, Ő. ve K. Abaslı. (2018) "ğrencilerin problem zme becerilerine yönelik algıları ve öğretime güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi." *TÜBAV Bilim*, 11(1), 52-61.
- PP, N. (2008). Cognitions about cognitions: The theory of metacognition. *Online Submission*.
- Saka, A. (2017) "Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*. Karabük.
- Sakız, G. (2013) "BaŐarıda anahtar kelime: z-yeterlik." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saracoğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2009) "ğretmen adaylarının iletişim ve problem zme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 187-206.
- Schoenfeld, A.H. (2016) "Matematiksel dşnmeyi ğrenme: Matematikte problem zme, stbiliŐ ve anlamlandırma (Yeniden yazdırma)", *Eğitim Dergisi*, 196 (2), 1-38.
- Schunk, D. H. (2003) "Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. and Meece, J. L. (2006) "Self-efficacy development in adolescence". F. Pajares, and T. Urdan (Ed.), *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 71-96) içinde. *Information Age Publishing*, Greenwich, CT.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2002) "The Development of Academic Self-Efficacy. In Development of Achievement Motivation". *Academic Press*, 15-31.
- Senemoğlu, N. (2012) Gelişim ğrenme ve ğretim: Kuramdan uygulamaya. *Pegem Akademi*, Ankara.

- Serin, N. B. ve Derin, R. (2008) "İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler.", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Sertelin Mercan, Ç. (2007) "Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Sezen, G. and Paliç G. (2011) "Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi." *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29.
- Stein, M. B., Walker, J. R., Anderson, G., Hazen, A. L., Ross, C. A., Eldridge, G. and Forde, D. R. (1996) "Childhood physical and sexual abuse in patients with anxiety disorders and in a community sample". *The American journal of psychiatry*, 1996.
- Sümer, E. T. (2008). İlköğretim 7. sınıfların eğitimin sosyal kaygıları ile sosyal ilişkilerle ilgili kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Şen, F. (2020) "Öğrencilere problem çözme ve üstbiliş becerilerinin kazandırılması için geliştirilen modele ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin deneyimleri". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Gaziantep.
- Tallman, I., Leik, R. K., Gray, L. N. and Stafford, M. C. (1993) "A theory of problem-solving behavior". *Social Psychology Quarterly*, 157-177.
- Teachman, B. A. and Allen, J. P. (2007) "Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negative evaluation". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 63-78.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012) "Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. " *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Terzi, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2009) "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi." *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2).
- Thornton, J. and Thornton, J. K. T. (1998) Africa and africans in the making of the atlantic world, *Cambridge University Press*. 1400-1800.
- Tok, C. (2019) "Ortaokul öğrencilerinin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Toluç, G. (2020) "Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.

- Tuan, H. L., Chi C. C. and Shyang H. S. (2005) "The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning". *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Turan, M. B., Karaoğlu, B., Kaynak, K., ve Pepe, O. (2016) "Özel Yetenek Sınavlarına Giren Adayların Genel Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- Tümkiye, S., Aybek, B. ve H. Aldağ. (2009) "Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi." *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Türkçapar, H. (1999). "Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı". *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2, 247-253.
- Usman, O. and Effendi, R. (2021) "The effect of self-efficiency, teacher professional perceptions, and family environment on interest to be teachers of students of office administration education". *Jakarta State University*.
- Ustabaşı, B. (2019) "Klinik Psikoloji yüksek lisans öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzı ile danışmanlık öz yeterliği ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Warren, R., Good, G. and Velten, E. (1984) "Measurement of social evaluative anxiety in junior high school students." *Adolescence*, 19, 643-648.
- Woolfolk Hoy, A. (2000) "Educational psychology in teacher education." *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270.
- Yeğen, T. (2019) "Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi." Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aksaray.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011) "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, B. (2015) "Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması", *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.
- Yıldırım, H. İ. ve Yalçın, N. (2008) "Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.

- Yılmaz, R. N. (2019) “Lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyi ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Mersin.
- Yorgancı, Z. (2006) “Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya.
- Yüksel, K. (2021) “Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini yordama durumu”. Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Çanakkale.
- Zeytun, S. (2010) “Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İzmir.



**EKLER**

### Ek-1. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz.

**Cinsiyet:**       Kız       Erkek

**Sınıf:**      5      6      7      8

**Anne eğitim durumu:**

İlkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite

**Baba eğitim durumu:**

ilkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite

**Toplam Kaç Kardeşsiniz ( siz dahil ):**

1      2      3      4      5      6

**0-6 Yaş Arası Dönemde Bakımınızı Gerçekleştiren Kişi**

Anne  Baba  Büyükanne/baba  Akraba  Bakıcı  Diğer

**Anne Baba**

Birlikte Yaşıyor ( evli )  Ayrı Yaşıyor ( boşanmış )

**Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Algılıyorsunuz?**

Zayıf

Düşük (geçer)

Orta

İyi

Çok İyi

**Ek-1. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği(devam)**

<b>MADDELER</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Sorunlarımdan kaçma yerine sornumu çözmeye çalışırım					
2. Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım					
3. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım					
4. Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem					
5. Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım					
6. Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim					
7. Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım					
8. Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım					
9. Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım					
10. Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim					
11. Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yollarını bulurum					
12. Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım					
13. Ne zaman sorun yaşasam içinde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam					
14. Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim					
15. Başıma bir prolem geldiğinde çabucak üzülürüm					
16. Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam					
17. Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum					
18. Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem					
19. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim					
20. İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum					
21. Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğimi düşünürüm					
22. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir					
23. Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır					
24. Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım					

## Ek-2. Öğrenci Öz Yeterlilik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz

**Cinsiyet:**  Kız  Erkek

**Sınıf:** 5 6 7 8

**Anne eğitim durumu:**

İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite

**Baba eğitim durumu:**

ilkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite

**Toplam Kaç Kardeşsiniz (siz dahil):** 1 2 3 4 5 6

**0-6 Yaş Arası Dönemde Bakımınızı Gerçekleştiren Kişi**

Anne  Baba  Büyükanne/baba  Akraba  Bakıcı  Diğer

**Anne Baba**

Birlikte Yaşıyor ( evli )  Ayrı Yaşıyor ( boşanmış )

**Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Algılıyorsunuz?**

Zayıf

Düşük (geçer)

Orta

İyi

Çok İyi

## Ek-2. Öğrenci Öz Yeterlilik Ölçeği(devam)

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz ?					
2. Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz ?					
3. Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz ?					
4. Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz ?					
5. Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz ?					
6. Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
7. Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz ?					
8. Sinirlenmeye ne kadar iyi hakim olabilirsiniz ?					
9. Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız ?					
10. Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz ?					
11. Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz ?					
12. Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlıyabiliyorsunuz ?					
13. Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz ?					
14. Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz ?					
15. Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?					
16. Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz ?					
17. Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz ?					
18. Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürme konusunda ne kadar başarabiliyorsunuz ?					
19. Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?					
20. Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız ?					
21. Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız ?					

### Ek-3. Öğrenciler İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği

Aşağıda bazı cümleler ve yanlarında da bazı seçenekler verilmiştir. Her cümleyi okuduktan sonra, son bir ayı düşünerek bu cümle için size en uygun gelen seçeneği işaretleyin. Cümlenin size uygunluğuna göre o cümleye 1-5 arasında bir puan verin. Cümledeki ifade size hiç uymuyorsa 1, çok az uyuyorsa 2, bazen uyuyorsa 3, çoğu zaman uyuyorsa 4, daima uyuyorsa 5'i işaretleyin.

**Cinsiyet :**       Kız       Erkek

**Sınıf :**      5      6      7      8

**Anne eğitim durumu :**

İlkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite

**Baba eğitim durumu :**

ilkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite

**Toplam Kaç Kardeşiniz ( siz dahil ):**

1      2      3      4      5      6

**0-6 Yaş Arası Dönemde Bakımınızı Gerçekleştiren Kişi**

Anne  Baba  Büyükanne/baba  Akraba  Bakıcı  Diğer

**Anne Baba**

Birlikte Yaşıyor ( evli )  Ayrı Yaşıyor ( boşanmış )

**Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Algılıyorsunuz?**

Zayıf

Düşük (geçer)

Orta

İyi

Çok İyi

### Ek-3. Öğrenciler İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği(devam)

MADDELER	1	2	3	4	5
1. Başka çocukların önünde yeni bir şey yapmaktan rahatsız olurum.					
2. Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum.					
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım.					
4. Diğer çocuklar arkamdan konuşuyorlar diye düşünürüm.					
5. Yalnızca iyi tanıdığım çocuklarla konuşurum.					
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim.					
7. Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım.					
8. İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
9. Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecekler diye endişelenirim.					
10. Yeni tanıştığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
11. Diğer çocuklar benden hoşlanmıyorlar diye üzülürüm.					
12. Bir grup çocukla birlikteyken sessiz kalırım.					
13. Diğer çocuklar benimle alay ediyorlar diye düşünürüm.					
14. Başka bir çocukla tartışırsam, onun benden hoşlanmayacağından korkarım.					
15. Başkalarını evime çağırmaktan çekinirim, çünkü hayır diyebilirler.					
16. Bazı çocukların yanındayken rahatsız olurum.					
17. İyi tanıdığım çocukların yanındayken bile utanırım.					
18. Başka çocuklara birlikte oynamayı teklif etmek bana zor gelir.					

#### **Ek-4. Akademik Yayınlar**

Kaya Öztürk, F., Akar, M. S., Polat, R. (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi”, *XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Rize.

