

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE
BENLİK İMGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül ŞİRİN

İstanbul

Şubat, 2021

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BENLİK
İMGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül ŞİRİN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üy. Besra TAŞ

İstanbul

Şubat, 2021

TEZ ONAYI

Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye Doç. Dr. Ülkü TOSUN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, araştırma kapsamındaki lise düzeyindeki ergenlerde problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu uğurda alanyazına bir katkı sunabilmek en temel amacımızdır.

Bu çalışmada başta tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ hocam'a, vakitlerinden almak zorunda kaldığım biricik çocuklarım Ahmed Yusuf, Sare Mina ve Ravza Neva'ya ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşim Turgay ŞİRİN'e teşekkürü bir borç biliyorum.

Betül ŞİRİN

ÖZET

ERGENLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE BENLİK İMGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Betül ŞİRİN

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üy. Besra Taş

Aralık, 2020; 113 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören, İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde lise düzeyinde devlet okullarında eğitim gören, ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü katılan, 192 (% 47,8) kız, 210 erkek (% 52,2) toplam 402 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 143'ü (%35,6'sı) 9. sınıf, 105'i (%26,1'i) 10. Sınıf, 133'ü (%33,1'i) 11. Sınıf, 21'i de (%5,2'si) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemenin yaş aralığı 14 ile 20 yaş arasında değişmektedir. Araştırma ile ilgili veriler Problem Çözme Envanteri, Offer Benlik İmgesi ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, PÇE ve OBİÖ ölçek puanları arasında anlamlı korelatif ilişki olduğu ve ayrıca PÇE ve OBİÖ puanlarının demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin benlik imgesi yükseldikçe problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular tartışılmış ve raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Benlik İmgesi, Ergenlik, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROBLEM-SOLVING SKILLS AND THE SELF IMAGE OF ADOLESCENTS

Betül ŞİRİN

Master's Degree, Guidance and Psychological Counseling

Thesis advisor: Dr. Öğr. Üyesi Besra Taş

December, 2020; 113 Page

The main purpose of this study is to examine the relationship between adolescents' problem solving skills and self-image. The sample of the study was 192 (47.8%) girls and 210 boys (52.2%) who studied in the 2016-2017 academic year, were educated at high school level public schools in Küçükçekmece and Başakşehir districts of Istanbul, selected by the accessible sampling method and voluntarily participating in the study.) consists of a total of 402 students. 143 of the students participating in the study (35.6%) are 9th grade, 105 (26.1%) are 10th grade, 133 (33.1%) are 11th grade, 21 ' i (5.2%) consists of 12th grade students. The age range of the sample ranges from 14 to 20 years old. The data related to the research were collected using the Problem Solving Inventory, Offer Self Image and Demographic Information Form. Statistical analysis of the obtained data was made with the SPSS 23 package program. As a result of the research, it was determined that there is a significant correlative relationship between PSI and OBIO scale scores and also that PSI and OBIO scores create significant differences in terms of demographic variables. In general, it was concluded that as the self-image of the students participating in the study increased, they perceived themselves as insufficient in problem solving skills. Findings obtained were discussed and reported.

Keywords: Problem Solving, Self Image, Adolescence, High School Students

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTE	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	4
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Problem Çözme Becerisi.....	7
2.1.1 Problemin Tanımı	7
2.1.2 Problem Çözme Becerisi	8
2.1.3 Problem Çözme Teorileri.....	9
2.1.4 Problem Çözme Konusunda Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	12
2.2 Benlik İmgesi	14
2.2.1 Benlik İmgesinin Tanımı	14
2.2.2 Benlik İmgesiyle İlişkili Kavramlar	15

2.2.3	Benlik İmgesinin Öğeleri ve Boyutları	17
2.2.4	Benlik İmgesi Hakkında Yapılan Araştırmalar	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		19
YÖNTEM		19
3.1	Araştırmanın Modeli	19
3.2	Evren ve Örneklem	19
3.3	Veri Toplama Araçları	19
3.3.1	Demografik Bilgi Formu	20
3.3.2	Problem Çözme Envanteri	20
3.3.3	Offer Benlik İmgesi Ölçeği.....	21
3.4	Verilerin Analizi.....	22
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		24
BULGULAR.....		24
4.1	Demografik Bulgular	24
4.2	Temel Probleme Dair Bulgular	27
4.3	Birinci Alt Probleme Dair Bulgular	28
4.4	İkinci Alt Probleme Dair Bulgular	44
BEŞİNCİ BÖLÜM		64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER		64
5.1	Temel Probleme Dair Sonuç ve Tartışma	64
5.2	İkinci Alt Probleme Dair Sonuç ve Tartışma	72
5.3	Öneriler	78
KAYNAKÇA.....		79
EKLER.....		90

TABLO LİSTE

Tablo 3.4.1: Problem Çözme Envanteri Betimsel İstatistikleri	23
Tablo 3.4.2: Benlik İmgesi Ölçeği Betimsel İstatistikleri	23
Tablo 4.1.1: Demografik Bulgular.....	24
Tablo 4.2.1: Benlik İmgesi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	27
Tablo 4.3.1: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	29
Tablo 4.3.2: Problem Çözme Envanteri Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	30
Tablo 4.3.3: PDR Hizmeti Alıp Almama Durumuna PÇE Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi t Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4.3.4: Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre PÇE Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4.3.5: PÇE Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	32
Tablo 4.3.6: PÇE Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	34
Tablo 4.3.7: PÇE Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	37

Tablo 4.3.8: PÇE Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	40
Tablo 4.3.9: PÇE Ortalamalarının Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	42
Tablo 4.3.10: PÇE Puanlarının Katılımcıların Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	42
Tablo 4.3.11: Problem Çözme Envanteri Puanlarıyla Başarı Not Ortalaması Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.4.1 : Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	45
Tablo 4.4.2: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	46
Tablo 4.4.3: PDR Hizmeti Alıp Almama Durumuna Göre Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları	47
Tablo 4.4.4: Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları	48
Tablo 4.4.5: Offer Benlik İmgesi Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	49
Tablo 4.4.6: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51

Tablo 4.4.7: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
Tablo 4.4.8: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 4.4.9: Offer Benlik İmgesi Ölçek Ortalamalarının Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	59
Tablo 4.4.10: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 4.4.11: Offer Benlik İmgesi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Başarı Not Ortalaması Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	63

KISALTMALAR VE SİMGELER

Akt.	Aktaran
PÇE	Problem Çözme Envanteri
OBİO	Offer Benlik İmgesi Ölçeği
N	Kişi Sayısı
Ort	Ortalama
Ss	Standart Sapma
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
Sh$\bar{x}$	Standard Hata
t	t-Testi
p	Anlamlılık Değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem

Problem çözme genellikle günlük ve profesyonel bağlamlarda en önemli bilişsel aktivite olarak kabul edilir. Çoğu insan problemleri çözmek için gereklidir ve bunun için ödüllendirilir (Jonassen, 1997).

İlköğretim lise kademesi yılları, insan yaşamının ortalama 15-18 yaşları arasını kapsayan bir dönemdir ve bu dönem gelişim döneminde ergenlik dönemini kapsamaktadır. Ergenlik dönemi ise kişilerin özellikle ebeveyninden bağımsız olmak, yüksek bilişsel düzeylere ulaşmak isteğinin yoğun olduğu bir evredir. Dolayısıyla ergenlik döneminde insanlar daha önce hiç denemediği riskli davranışları tecrübe etme eğilimindedir (Düzakın, 2004:6). Bunlar da bireyin hayatında karşılaştığı önemli problemleri teşkil etmektedir. Buna rağmen ergenlik dönemindeki birey, artışa geçen bu problem durumlarına karşın henüz nasıl bir çözüm üreteceği konusunda tecrübeli değildir. Bununla birlikte, sorunları çözmeyi öğrenmek çoğunlukla resmi eğitim kurumları dışında öğrenilen bir süreç olarak önümüzde durmaktadır. Buna mukabil eğitim tasarımları ve teorileri ile ilgili araştırmalar, problem çözme süreçlerinin incelenmesine yeterince ilgi göstermemiştir denebilir.

Bazı insanların daha etkili problem çözme stratejileri kullandıkları için diğerlerinden daha iyi problem çözücü olduklarına dair genel bir inanç vardır. Bu, kullandıkları stratejilerin türüne bağlıdır. Alanlar arasında uygulanabilen genel buluşsal yöntemler gibi zayıf stratejiler kullanmaya çalışan çözücüler, genellikle kullanmayanlardan daha iyi değildir (Jonassen, 2000). Ancak, alana özgü, güçlü stratejiler kullanan çözücüler daha iyi sorun çözücülerdir. Uzmanlar güçlü stratejileri etkili bir şekilde kullanır ve

bazı araştırmalar, daha az deneyimli bireylerin de bunları kullanmayı öğrenebileceğini göstermiştir (Jonassen, 2000). Kısaca insanlar için problem çözme her daim önemini koruyacak bir gerçekliktir. Ancak bu dönemler içerisinde en ilgi çekici dönemlerden biri ergenlik dönemidir.

İnsanların çeşitli gelişim evrelerinde sahip oldukları problem çözme becerileri, uzun yıllardır üzerine araştırmalar yapılan önemli bir alan olmuştur (Jonassen & Hung, 2012; Kolb & Kolb, 2012; Seel, 2012b). Yapılan çalışmalarda ergenlerin ve diğer bireylerin problem çözme becerileri ile psikolojik uyumu (Özdemir, 2016; Şarlı, 2019), özsaygı (Çeşit, 2011; Mısırlı Taşdemir, 2003; Özdemir, 2016; Yiğiter, 2012), davranış problemleri; , duygusal zekâ, sosyal beceriler, akademik başarı, psikolojik rahatsızlıklar gibi pek çok değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu değişkenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Açık, 2013; Akman, Abasli, & Polat, 2018; Arsal, 2009; Arslan & Kabasakal, 2013; Bedel & Ari, 2012; Belzer, D’Zurilla, & Maydeu-Olivares, 2002; Biber & Kutluca, 2013; Cormier, Otani, & Cormier, 1986; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, n.d.; F. Demir, 2007; Dewey, 1910; Düzakın, 2004; Eryüksel N. Gül, 1996; Gok, 2010; Hermanowicz, 1961; Koçoğlu, Ayhan; Kanadlı, 2019; Korkut, 2002; Newell & Simon, 1972; Özdemir, 2016; Pascual & San Pedro, 2018; Şirin, 2017; Yılmaz, 2016; A. S. Yılmaz, 2020; R. N. Yılmaz, 2019).

Çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasındaki geçiş sürecinde yer alan ergenlik dönemi bilişsel, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik pek çok alanda insan gelişiminin çok önemli bir dönemidir (Korhonen, Laukkanen, Peiponen, Lehtonen, & Viinam, 2001; Offer, Ostrov, & Howard, 1977). İnsan hayatında bir dönüm noktası olan bu dönem, bireyin hayatıyla ilgili yeni seçenekleri keşfettiği, psiko-sosyal kimliğini araştırdığı ve biçimlendirmeye çalıştığı bir dönemdir. Aynı zamanda hayatının kalan dönemlerine dair kararlar vermek durumunda olduğu, problem çözme becerilerini kullanmak ve geliştirmek zorunda kaldığı bir zaman dilimidir (Celik, n.d.; Çelikkaleli, 2014; Offer et al., 1977). Nitekim ergenlik döneminde karşılaşılan pek çok sorun, insanların gelişim dönemlerinin bu önemli kısmında ilk kez karşılarına çıkmaktadır. Myers (1978) de problem çözme becerisinin ergenlerin ruh sağlığı açısından çok önemli bir husus olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple ergenlerin problem çözme becerilerinin başta benlik imgesi olmak üzere farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Benlik imgesi de insanlar için oldukça mühim ve problem çözme becerileriyle de ilişkili bir kavramdır. Benlik imgesi psikoloji sözlüğünde ve uluslararası literatürde (A Dictionary of Psychology) “kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu fikir, anlayış veya zihinsel imaj” olarak tanımlanmaktadır (Colman, 2015). Kısaca benlik imgesi, kişinin kendisini nasıl algıladığı ve değerlendirdiğiyle ilişkili bir kavramdır. Kişiliğin, ruh sağlığın, sosyal başarı ve mutluluğun kilit noktalarından birini “benlik” oluşturmaktadır. Bu sebeple benlik konusu hayati önem arz etmektedir (Michalos, 2014; Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977a).

İnsan için hayati öneme sahip “benlik imgesi” meselesi ergen için de çok önemli bir kavramdır. Nitekim “benlik imgesi” ergenin kendisi hakkındaki değerlendirmelerinin tümüdür (Korhonen, Laukkanen, Peiponen, Lehtonen, & Viinamäki, 2001; Rogers et al., 1977a). Beğenilme arzusunun üst düzeyde olduğu ergenlik döneminde, ergenin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri bile başlı başına bir sorun teşkil edebilir (Korhonen, Laukkanen, Peiponen, Lehtonen, & Viinam, 2001). Bu sebeple ergenlik dönemindeki bireylerin benlik imgeleri ile problem çözme tutumlarının araştırılması önem arz etmektedir.

Literatürde Türkiye’de doğrudan ergenlerde problem çözme ve benlik imgesi konusunda doğrudan yapılmış tek bir yüksek lisans tezine rastlanmıştır (Nadir, 2002). Bu araştırmadın dışında yapılan literatür taraması sonuçlarına göre lise öğrencilerinde veya ergenlerde benlik algısı, benlik imgesi ve problem çözme kavramının doğrudan incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmazken, bahsi geçen iki değişkenin başka değişkenlerle birlikte incelendiği farklı araştırmalara rastlanmıştır (Bolkan, Asuman; Çakıcı, Ebru; Çakıcı, 2012; Çeşit, 2011; Erbaş, 2019; Kayaalp, 2017; Mısırlı Taşdemir, 2003; Özdemir, 2016; Özkan, 2015; Şarlı, 2019; Şenol, 2011; Tekeli, 2010; Yiğiter, 2012).

Sonuç olarak yapılan literatür taraması neticesinde elde edilen veriler ışığında lise dönemindeki ergenlerde problem çözme becerileri ve benlik imgesi ile ilgili yeterli araştırmaya rastlanamaması sebebiyle araştırmanın temel konusu “ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasındaki ilişki” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel problemini “ergenlerde problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Araştırmanın temel problem cümlesi, “Ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu temel probleme ilişkin alt problemler ise aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Alt Problem 1: Araştırmaya katılan lise öğrencisi ergenlerin “Problem Çözme Envanteri” puanları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2: Araştırmaya katılan lise öğrencisi ergenlerin benlik imgesi ölçek puanı açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Yapılan literatür taramasında problem çözme ve benlik imgesi konusunda doğrudan yapılmış tek bir yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Nadir (2002) tarafından “Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi” isimli yüksek lisans çalışmasında bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 13-17 yaş arası ergenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Trabzon ilinden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma sonucunda, cinsiyet bağlamında ergenlerin genel problem çözme becerisi üzerinde anlamlı istatistiksel bir farklılık tespit edilmemiştir. Benlik imgesi üzerinde aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt ölçeklerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır. Bununla birlikte genel problem çözme becerisini yordamada başatme gücü, beden imgesi, aile ilişkileri, ruh sağlığı ve benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Nadir, 2002).

Yapılan diğer literatür taraması sonuçlarına göre lise öğrencilerinde veya ergenlerde benlik algısı, benlik imgesi ve problem çözme kavramının doğrudan incelendiği bir araştırmaya rastlanmazken, bahsi geçen iki değişkeni de içine alan farklı araştırmalara

rastlanmıştır (Bolkan, Asuman; Çakıcı, Ebru; Çakıcı, 2012; Çeşit, 2011; Erbaş, 2019; Kayaalp, 2017; Mısırlı Taşdemir, 2003; Özdemir, 2016; Özkan, 2015; Şarlı, 2019; Şenol, 2011; Tekeli, 2010; Yiğiter, 2012).

Taşdemir (2003) Erzincan, Ordu, Trabzon, Samsun, Kayseri ve Zonguldak Fen Liseleri ikinci ve üçüncü sınıf lise öğrencilerinden 162'si Kız, 327'si Erkek olmak üzere toplam 489 kişinin katıldığı “Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerde sınav kaygısının bazı boyutlarının yordanmasında problem çözme becerileri envanteri ile anlamlı ilişkiler tespit etmiştir (Mısırlı Taşdemir, 2003).

Tekeli (2010) yapmış olduğu ve 307 lise son sınıf öğrencisi ile 213 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 520 öğrencinin katıldığı “Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, üniversite öğrencilerinin lise son sınıf öğrencilerine göre, akademik benlik yeterliğinde, içten denetimlilik, problem çözme, kendine güven, boyutlarında daha yüksek, boyun eğcilik boyutunda daha düşük puanlara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca üniversite öğrencilerinin daha fazla sosyal destek aradıkları da gözlenmiştir. Aynı araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin akademik benlik yeterliğini; problem çözme ve stresle başa çıkmanın kendine güvenli yaklaşım alt ölçeği ve denetim odağı alt ölçeklerinin anlamlı olarak yordadığı da tespit edilmiştir (Tekeli, 2010).

Çeşit (2011) ise Bolu ilinde 190'ı kız 124'ü erkek olmak üzere toplam 314 lise öğrencisinin dahil olduğu “Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Aynı şekilde sanat eğitimi almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ve sanat eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygısı düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Çeşit, 2011).

Şenol (2011) “İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi” isimli, kontrol gruplu, ön test – son test, yarı deneysel araştırma modeli kullanılan doktora çalışmasında; yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, öğrencilerin matematik dersi başarısını arttırdığı ve benlik kavramı düzeylerinde olumlu yönde bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinde aynı zamanda ele alınan problem çözme stratejilerinin, her birinin kullanım frekansında bir artış gözlemlenmiştir. Özetle yaratıcı drama uygulamalarının, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme strateji kullanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Şenol, 2011).

Özdemir (2016), İstanbul İli Küçükçekmece İlçesindeki bir devlet okulunda eğitim gören ve rastgele seçilen 108 gönüllü lise öğrencisiyle yürüttüğü “Lise öğrencilerinde benlik saygısı ile psikolojik yardım alma tutumu ve problem çözme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında, benlik saygısı ile problem çözme tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelatif ilişki raporlamıştır. Problem çözme becerisi ve benlik saygısı ile psikolojik yardım alma tutumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (Özdemir, 2016).

Sonuç itibariyle yapılan literatür taramasında lise öğrencilerinde problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ve önemini teşkil etmektedir. Yapılan bu çalışmanın, bu alanda akademik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin araştırma sırasında uygulanan, Problem Çözme Envanteri, Offer Benlik İmgesi Ölçeği ve demografik bilgiler formunu içtenlikle yanıtladıkları ve yanıtlarının kendi görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören, İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde lise düzeyinde devlet okullarında eğitim gören, ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Problem Çözme Becerisi

2.1.1 Problemin Tanımı

Problem Latince bir kökenli bir kavramdır. Latince “Problema” sözcüğünden gelen bu kavram, yine latince “Proballo - öne çıkan engel – sözcüğünden” türetilmiştir. Arapça’da ise mesele olarak kullanılmıştır. Türkçe’de ise “sorun” kelimesi ile ingilizce’den dilimize geçen “problem” kelimesi eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu problemi, “araştırarak öğrenilmesi, düşünülerek çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gereken durum” veya mecaz anlamıyla “sıkıntı veren durum, dert” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada herhangi bir engellenmeyle karşılaşması halinde ortaya çıkan çatışma durumu olarak tanımlayabiliriz (Bingham, 1998; Morgan,1999). Bu durumda fiziksel veya zihinsel açıdan bireyde rahatsızlık oluşturan, karar verme sürecini etkileyen her durum problem olarak tanımlanabilir (Karasar, 2005).

Problemi daha detaylı şekilde, kişinin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlar nedeniyle içerisinde bulunduğu durumdan kurtulmak için tepki ortaya koymasına engel olan, sağlıklı bir biçimde davranmasına etkide bulunan, normal hayatında kişinin karşılaştığı engeller olarak tanımlayabiliriz. Bu engeller kişinin çevresi ya da kendisi sebebiyle ortaya çıkabildiği kaynaklı olarak ortaya çıkabilen yaşam durumları olarak tanımlanmaktadır. Problem, olayın zamanı, kestirilebilirliği ve beceri azlığı gibi sebepler bu engellere örnek verilebilir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004: 12-13).

"Görev" ve "sorun" arasında da bir ayrım bulunmaktadır. Genel olarak, görev, genellikle başka bir kişi tarafından bize verilen ve külfetli olabilen, iyi tanımlanmış bir iş unsurudur. Problem ise genellikle karmaşıklık ve şeffaflıktan dolayı başa çıkması veya kontrol etmesi zor olan bir görev, durum veya kişi olarak kabul edilir. Günlük dilde sorun, çözüm için önerilen, inceleme veya ispat için belirtilen bir hususu barındırır. Her durumda, bir problem çözülmesi veya çözülmesi zor bir konu, şüpheli bir durum veya şüphe ve belirsizlik içeren karmaşık bir görev olarak kabul edilir (Jonassen & Hung, 2012).

Sonuç olarak problem durumu kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Nitekim gelişimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen kalıtsal ve çevresel farklılıklara bağlı olarak her bireyin farklı olduğu kabul edildiğinde, aynı gibi görünse bile problem olarak görülen durum her birey için farklı olmaktadır (E. Yılmaz, 2013). Kısaca problem, çözülmesi gereken matematiksel ve bilimsel problemlerden, günlük hayatta karşılaşılan fiziksel, duygusal ve davranışsal pek çok hususu içerisinde barındıran bir kavram olarak karşımızda durmaktadır.

2.1.2 Problem Çözme Becerisi

İnsanların problem çözmelerinin doğası, son yüz yıldır psikologlar tarafından en çok incelenen konuların başında gelmektedir. Almanya'daki Gestalt psikologlarının erken deneysel çalışmalarından başlayarak ve 1960'larda ve 1970'lerin başlarında devam eden problem çözme araştırmaları, tipik olarak basit laboratuvar problemleriyle yürütülüyordu. Günümüzde ise sosyal psikoloji ve diğer psikoloji alt dallarının pek çoğu farklı araştırma metodu ve araçlarıyla bu konuyu incelemektedirler.

Problem çözme, çoğunlukla matematikle ilişkilendirilerek anlaşılan bir kavramdır. Yani problem çözme dediğimizde sıklıkla matematiksel veya bilimsel problemlerin çözümü anlaşılabilmektedir. Ancak bu kavram yalnızca matematik alanına özgü bir kavram değildir. Hayatta karşılaşılabilecek her türlü zorluk, çözüm bekleyen her şey bir problem ve her problem de bir problem çözme sürecini içermektedir diyebiliriz (Belzer et al., 2002; Jonassen, 2011; Jonassen & Hung, 2012).

Problem çözmeyi, hemen hemen her bağlamda karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için problemlerin zihinsel temsillerini oluşturma ve uygulama süreci şeklinde tanımlayabiliriz (Jonassen & Hung, 2012). Bununla birlikte problem çözme, sorun oluşturan veya çözüm gerektiren durumlarda ilgili problemin çözümünde

kullanılabilecek farklı yollar oluşturma ve stratejiler üretme süreci şeklinde tanımlanabilir (Belzer et al., 2002).

Problem çözme aynı zamanda problemlere dair çözümlerin anlaşılması sürecidir. Nitekim problemlerin iki kritik özelliği vardır. İlk olarak, bir problem belirli bir bağlamda bilinmeyen bir şeydir. Yani, bilinmeyen bir şeyin olduğu bir durum vardır. Bu durumda hedef durum ile mevcut durum arasında da bir fark vardır. Bu durumlar, algoritmik matematik problemlerinden can sıkıcı ve toplumdaki şiddet gibi karmaşık sosyal problemlere kadar çeşitlilik gösterebilir. İkincisi, bilinmeyi bulmanın veya çözmenin bazı sosyal, kültürel veya entelektüel değeri bulunmaktadır. Yani birisi bilinmeyi bulmaya değer olduğuna inanmalıdır (Jonassen & Hung, 2012). Eğer bir kimse bilinmeyen bir şey algılamıyorsa veya bilinmeyi belirleme ihtiyacı duymuyorsa, algılanan bir sorun yok demektir.

Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözme insanın hayatı boyunca karşılaştıkları, stres oluşturan, engelleyici ve çözülmesi gereken sorunları çözmek için ortaya koyduğu, bilişsel duygusal ve davranışsal etkinliği kapsayan çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak tanımlarken, Morgan (1999), problem çözme kişinin karşısına çıkan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Bingham (1998) ise problem çözme, hedefe ulaşmayı güçleştiren engeli aşmanın en iyi yolu olarak tanımlanmıştır (Bingham, 1998).

Yaygın bir diğer kabule göre göre problem çözme becerisi zekâyla ilişkili bir kavramdır ve öğrenme ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkar (Kinney, 1952). Günümüzde buna ek olarak problem çözme sosyal-duygusal yeterliklerden bir tanesi olarak ele alınmaktadır (Frey, Hirschgstein ve Guzzo, 2000). Bununla birlikte bazı uzmanlar etkili problem çözme yollarının belli problem alanlarına özel olabileceğini savunurken bazı uzmanlar da pek çok problem alanına uygulanabilecek bazı genel problem çözme becerileri olduğunu ifade etmektedirler (Woolfolk, 1993).

2.1.3 Problem Çözme Teorileri

Literatür incelendiğinde pek çok problem çözme stratejisine rastlanmaktadır (Bedel & Ari, 2012; Bedel & Hamarta, 2014; Belzer et al., 2002; F. Demir, 2007; Gick, 1986; Gourgey, 1998; Jonassen, 2011; Jonassen & Hung, 2012; Newell & Simon, 1972; Pamuk, 2012; Seel, 2012b; Simon, 1973). Bu stratejilerin her birini anlatmak bu

araştırmanın sınırlarını aşacağından, temel bazı modellerden bu bölümde bahsedilecektir.

Araştırmacıların çoğu genel ve özel problem çözme stratejilerini incelemişler ve farklı stratejiler önermişlerdir. Bu amaçla ilk başlarda matematiksel ve bilimsel problem çözümü üzerine odaklanılırken daha sonraları sosyal ve diğer problemlerin çözümlerine dair stratejiler üretilmeye başlanmış olduğu görülmektedir. Matematiksel problem çözme konusunda teori üretenlerin en meşhurları Polya'nın (1978), Dewey'in (1910) ve Kneeland'ın (1999) problem çözme stratejisi teorileridir diyebiliriz.

Dewey (1910), problem çözme stratejisinin dört adımından bahsederek bunları; problemin yeri ve tanımı, muhtemel çözüm önerileri, çözümün yönlerini düşünerek strateji geliştirme ve onun kabulüne veya reddine yol açan daha fazla gözlem ve deney verileri şeklinde ifade etmiştir. Ardından bu sıralama genel problem çözme metoduna da uyarlanarak aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Dewey, 1910):

1. Sorunun farkına varılması ve tanımlanması
2. Problemlle ilgili bilgileri toplamak ve sınıflandırmak
3. Doğru hipotezler oluşturmak
4. Muhtemel çözümleri denemek
5. Elde edilen sonuçları teyid etmek ve onları değerlendirmek

Polya (1978) da Dewey'in dört aşamalı problem çözme stratejisine benzer şekilde dört aşamalı bir öneride bulunmuştur. Bunlar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Polya, 1978):

1. Problemi Anlamak: bu ilk adımda problemle ilgili bilinmeyenleri, verileri ve durumu tanımlayarak bir şekil çizilir.
2. Eldeki veriler ve bilinmeyenler arasında bir bağlantı aramak için bir plan oluşturmak: Bu aşamada hemen bir bağlantı bulunamazsa, çözücü önceden çözülmüş olan ilgili sorunları dikkate alır ve bu bilgileri bilinmeyene ulaşmak için bir plan hazırlamak için kullanır.
3. Planın Yürütülmesi: Bu aşamada ikinci kısımda ana hatlarıyla belirtilen adımlar gerçekleştirilir ve her adım kontrol edilir
4. Doğrulamak: Geriye dönük bu son adımda, problemin çözümü incelenir ve argümanlar kontrol edilir.

Reif vd. (1976) de kendinden öncekiler gibi derslerinde öğrencilerini aşağıdaki dört aşamadan oluşan basit bir problem çözme stratejisi önermiştir. Bunlar:

1. Verilen ve istenen bilgileri açıkça listeleyen açıklama aşaması ve durumun bir diyagramının çizilmesi aşaması.
2. Problemi çözmek için uygun temel ilişkilerin seçildiği ve bunların nasıl kullanılacağına ana hatlarıyla belirlendiği planlama aşaması.
3. Gerekli tüm hesaplamaları yaparak önceki planın gerçekleştirildiği uygulama aşaması.
4. Önceki adımların her birinin geçerli olduğunu ve son cevabın mantıklı olup olmadığının kontrol edildiği “kontrol” aşaması.

Kneeland’ın (1999) problem çözme modeli ise diğerlerinden farklı olarak altı ayrı aşamadan oluşmaktaydı. Bu aşamalar, problem, problemle ilgili verilerin toplanması, problemin tanımı, seçeneklerin geliştirilmesi, en iyi çözümün seçilmesi ve uygulama aşamalarıydı. Bu adımlardan ilk üçü problemin tanımlanması ile ilgiliyken son üç adım anlama aşamasından çözüm aşamasına geçiş şeklindedir.

Geride örnek verilen kuramcılardan da anlaşılabacağı üzere ilk ve yaygın olan “Genel Problem Çözme metodu”, problemin anlaşılması, plan yapılması, planın uygulanması ve etkilerinin ölçülmesi şeklinde 4 aşamadan oluşmaktaydı ve 1957’lere kadar ve sonrasında da oldukça etkiliydi. 1972 yılında bu model biraz daha gelişti ve genel problem çözmenin “problemin çözüm aşamaları hakkında düşünmek, çözümü anlamak ve araştırmak” gibi aşamalardan oluşması önerilmekteydi (Jonassen, 2011). Daha sonra IDEAL Problem çözme metodu popüler olmuştu. Potansiyel problemlerin tanımlanması (identifying), problemi tanımlama ve temsil etme (defining and representing problem), muhtemel çözümlerin araştırılması (exploring), seçilen stratejilerin eyleme dökülmesi (acting), geriye bakmak ve etkileri değerlendirmek (looking back) basamaklarının baş harflerinden oluşan IDEAL problem çözme metodu 1980’li yıllarda popüler olmuştu (Jonassen, 2011). 1986’da bu ikisini sentezleyen bir model öne sürüldü. Bu modelde de problemin anlaşılması, çözümün araştırılması ve çözümlerin uygulanması aşamaları bulunmaktaydı (Jonassen, 2011; Jonassen & Hung, 2012). Tüm bunlarla birlikte problem çözümünde problemin zihinsel şemasının çıkarılması ve zihinde bir kavramsallaştırma yapılmasının gerekliliğini öne süren Jonassen (2000, 2011), problemin sembolik yapısının zihinsel olarak anlaşılmasının

problem çözme sürecinde anahtar rol üstlendiğini savunmuştur (Jonassen, 2000, 2011). Tüm bunlar göstermektedir ki problemler ve problem çözme metotları, problem çözücünün becerileri ve yetenekleri, problemin kendisinin doğası, problemin olduğu bağlam ve problemin problem çözücünün zihninde temsil edilme şekli dâhil olmak üzere çok çeşitli şekillerde farklılık göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın hedef kitlesini oluşturan lise dönemi öğrencilerinde de durum benzerlik göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (Programme for International Student Assessment PISA) hazırladığı rapora göre ise problem çözme sürecinde izlenmesi gereken adımlar: problemin bağlamında tanımlanması, sınırlılıkların belirlenmesi, olası seçenek ya da çözüm yollarının sunulması, problemin çözülmesi, çözümün kontrol edilmesi ve sonuçların paylaşılması olarak sıralanmıştır (OECD, 2017).

D'Zurilla vd. (2009) insanların problem çözme sürecinde ortaya koydukları beş farklı yaklaşımı aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2009):

Probleme olumlu odaklanma: Problemi çözebilmek için kendini yeterli görme ve problemin çözülebileceğine ilişkin olumlu beklentiler.

Probleme negatif odaklanma: Problemi çözebilmek için düşük yeterlilik algısı ve öz güven ile birlikte başarısız olacağına dair olumsuz beklentiler.

Rasyonel problem çözme: Etketif problem çözme becerilerinin sistemli, planlı, mantıksal ve dikkatli bir şekilde uygulanması.

Dürtüsellik/dikkatsizlik: Problem çözme sürecinde çok düşünmeden, ani, dikkatsiz, tam planlanmamış kararlar verilmesi.

Kaçınma: Problem çözmeyi erteleme, pasif davranma ve problemi çözmek için gayret göstermeme ve problemi çözme sorumluluğu diğerlerine bırakma.

2.1.4 Problem Çözme Konusunda Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Problem çözme konusunda Türkiye’de çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar yüksek lisans tezi, makale ve kitaplar şeklinde göze çarpmaktadır. Örneğin,

Sarı (2016) lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin Problem Çözme Envanter ortalamasının 106.75 ± 16.87 olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değerlere göre baktığımızda grubun problem çözme becerilerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır (Sarı, 2016).

Biber ve Kutluca (2013) farklı öğretim kademelerinden bir devlet üniversitesi, bir Anadolu lisesi, bir meslek lisesi ve bir genel lisede öğrenim gören 479 öğrenci (244 kız; 235 erkek) ile öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını cinsiyet, başarı ve okul türü değişkenleri açısından incelediği araştırmasında; öğrencilerin problem çözme becerisi algıları ile cinsiyet, okul türü ve genel not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir

Açık (2013) “lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmada lise öğrencilerinin problem çözme yeteneğine güven alt boyutu puan ortalamalarının ($x=26.44$), yaklaşma kaçınma alt boyutu puan ortalamalarının ($x=43.19$), kişisel kontrol alt boyutu puan ortalamalarının ($x=16.42$) ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamalarının ise ($x=86.05$) olduğu görülmektedir. Problem çözme envanterinden alınabilecek puan 32–192 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin problem durumlarında etkili çözüm yolları ürettiği ve problem çözme becerileri algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir (Açık, 2013, p. 83). Aynı araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaşadıkları il, yaş, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerisine güven, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve toplam puan değerleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki belirlenirken, problem çözme becerileri toplam puan değeri ile kardeş sayısı arasında ise anlamlı derecede farklılık raporlanmıştır (Açık, 2013, p. 83).

Güner (2007) tarafından yürütülen, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılan ve genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle yürütülen “çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi” isimli, doktora tezinde Güner, “deney ve kontrol grubundaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde denemelere bağlı olarak $p < .05$ düzeyinde farklılık olduğunu ve deney

grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme grup rehberliğinden kaynaklandığını” ifade etmiştir (Güner, 2007).

Literatür incelemesinde tespit edilen diğer çalışmalar da Akman, Abasli, & Polat, 2018; Arsal, 2009; Arslan & Kabasakal, 2013; Bedel & Ari, 2012; Bedel & Hamarta, 2014; Belzer et al., 2002; Biber & Kutluca, 2013; Birel, 2012; Budak, 1999; Çelik, 2019; Çetinkaya, 2013; Dalkılıç, 2006; F. Demir, 2007; M. Demir, 2019; Düzakın, 2004; Eryüksel N. Gül, 1996; Güner, 2007; Karahan, 2018; Koçoğlu, Ayhan; Kanadlı, 2019; Korkut, 2002; Koyuncu, 2017; Özdemir, 2016; Sabonchi, 2019; Say, 2016; Sezen & Paliç, 2011; Soylu & Pala, 2018; Tekeli, 2010; Terms & Different, 2018; Ünüvar, 2003; Uygur, 2018; Yıkılmaz, 2009; A. S. Yılmaz, 2020; E. Yılmaz, 2013; R. N. Yılmaz, 2019; Şirin, 2017 şeklinde sıralanabilir.

2.2 Benlik İmgesi

2.2.1 Benlik İmgesinin Tanımı

“Benlik” kavramının Psikoloji’de kullanan ilk kuramcının William James olduğu ifade edilmektedir. James, benliği kişinin kendisi ile ilgili anlatabileceği her şeyin bütünü olarak ifade etmiştir (Cooper, 1992). James benliği bilen ve bilinen benlik olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Nitekim insanlar kendileriyle bilgili birtakım bilgilere sahiptir. Burada kendisi ile ilgili incelemelerde bulunurken kişi öznedir. Ancak aynı zamanda kendisi ise bir “nesne” olarak kendisi tarafından incelenmektedir. James bilen benlik ismini verdiği bu kısma İngilizce “I” yani “ben” derken, “bilinen benlik” olarak isimlendirdiği kısma da İngilizce “me” ifadesini kullanmaktadır (Cooper, 1992). Ancak burada dikkat edilmesi gereken, burada ifade edilen kavramların benliğin farklı tarafları olsa da iki farklı durum olarak değerlendirilmesinin yanlış olacağıdır. Her iki kavram da birbiri içerisinde var olan bütüncül yapılardır. “Bilinen benlik” kavramı içerisinde kişinin kendisi girdiği gibi kişiyle ilişkili olan başka kavramlar da dâhil olmaktadır. Bunlar içerisinde aile, eş, çocuklar, arkadaşlar, elde edilen başarılar, giyim tarzı vb. hususlar bulunmaktadır (Purmut, 2016, pp. 12–13).

Psikoloji tarihinde birçok kuramcının “benlik” (self) üzerine tanımlamaları bulunmaktadır. Ancak güncel literatürde “benlik imajı” (self image) ayrı bir kavram olarak ele alınmaktadır (Wills-Herrera, 2014).

Benlik imgesi psikoloji sözlüğünde ve uluslararası literatürde (A Dictionary of Psychology) “kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu fikir, anlayış veya zihinsel imaj” olarak tanımlanmaktadır (Colman, 2015). British Dictionary ise benlik imajını (self-image) “kişinin kendisi hakkında kendi fikri veya değerinin duygusu” olarak tanımlanmıştır (Stevenson, 2010). Medikal sözlükte ise “Niteliklerin ve kişisel değerlerin bir değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere, kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu anlayış” olarak tanımlandığı görülmektedir (Stedman, 2004).

Benlik imgesi sıklıkla öz-farkındalık, öz-kavram, öz-bilinç, öz-algı, öz-saygı veya öz-güven ile karıştırılmaktadır. Bununla birlikte benlik imgesi kavramının, benlik saygısı, kendini tanımlama, kendini tanımlama, kendini önemseme, kendini empoze etme, kendini geliştirme, beden imgesi (body image), kendine değer verme (self worth) gibi kavramlarla ilişkisi bulunmaktadır (Horn & Newton, 2014). Benlik imgesi, bu manada yalnızca başkaları tarafından nesnel olarak farkedilebilen ayrıntıları (boy, kilo, saç rengi vb.) değil, aynı zamanda değişime karşı oldukça dirençli olan zihinsel bir imgedir. Başka bir deyişle bireylerin “şahsi deneyimlerden veya başkalarının yargılarını içselleştirerek kendileri hakkında kişiler tarafından öğrenilen bir zihinsel imajdır diyebiliriz (Rogers et al., 1977a). Yine benlik imgesi, bireyin kendini nasıl gördüğü (self-image), başkalarının bireyi nasıl gördüğüne dair algısını da içermektedir (Seel, 2012a). Kısacası benlik imgesinin, kişinin kendisi ile ilgili tüm algılarının, kendisine dair zihninde var olan resmin, geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili planlamalarının ve sosyal rollerinin zihinde temsil edilişi, kavramsal olarak odaklanmasıdır diyebiliriz.

Tanımlamalarda ortak bir nokta da benlik kavramının, bireyin kendisi hakkında geliştirmiş olduğu kavramların bir ifadesi olması yönüyle kişiliğin de önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Arıkan, 2014).

2.2.2 Benlik İmgesiyle İlişkili Kavramlar

Benlik kavramı bir yandan bireyin kendisini nasıl algıladığını, kendisi hakkında ne düşündüğünü ve kendisini nasıl değerlendirdiğini ve diğer yandan da kendisiyle ilgili başkalarının değerlendirme tarzlarının tümüne dair algılarının tutarlı ve örgütlenmiş bir biçimi olarak anlaşılmaktadır. Bu manada benlik imgesi kavramına yakın bir kavram daha bulunmaktadır ki bu kavram “benlik şeması” (self-schema) kavramıdır. Öz-şema kavramı, sosyal ve bilişsel psikologlar tarafından benlik imgesi için yaygın olarak

kullanılan daha teknik bir terimdir. Herhangi bir şema gibi, öz şemalar da bilgileri depolar ve düşünme ve hatırlama şeklimizi etkiler. Örneğin araştırmalar, benliğe atıfta bulunan bilginin tercihli olarak kodlandığını ve hafıza testlerinde hatırlandığını göstermektedir, bu fenomen "kendi kendine referans kodlama" olarak bilinir (Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977b). Öz şemalar aynı zamanda insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları özellikler olarak kabul edilir, benlik hakkındaki bilgileri tutarlı bir şemaya toplarlar. Buradan anlaşılabileceği gibi bu iki kavram arasında ciddi bir ilgi vardır. Nitekim kendimizi nasıl gördüğümüz, kendimiz hakkında nasıl hissettiğimize katkıda bulunan büyük bir faktördür. Benlik şemasının oluşmasında bireyin yaşadığı durumlar ve ilişkiler karşısında ne yaptığına ve ne yaşadığına dikkat etmesi ve sonra değişmez özelliklerini tekrar tekrar örgütlemesi ve açıklaması gerekir (Özen, Yener; Gülaçtı, 2010).

Benlik imgesiyle ilişkili diğer bir kavram da “benlik saygısı” kavramıdır.

Benlik saygısı kavramı, bireyin gelişim süreciyle birlikte fiziksel, zihinsel ve psikolojik özelliklerindeki değişimleri kabul etmesi, sosyalleşebilmesi, bir mesleğe ve aile hayatına hazırlanmasını içeren bir kavramdır (Aliyev, 2017).

Özellikle çoğunlukla “ben kimim” sorusunun sık sorulduğu ergenlik döneminde benlik saygısı büyük anlam kazanmaktadır. Nitekim bireyin bu dönemde kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik imgesiyle barışması durumudur benlik saygısı. Bu nedenle benlik saygısı bireyin kendini verdiği değeri ve duyduğu saygıyı ifade ettiği söylenebilir (Özen, 2009). Buradan hareketle benlik saygısı kavramının benlik imgesinin içselleştirildiği bir kavram olduğu söylenebilir. Nitekim benlik saygısı, kendimize olan genel saygı duygusudur ve kendimiz hakkında ne kadar olumlu (veya olumsuz) hissettiğimizi içerir.

Benlik imgesi ile ilgili her tür teoremin öncülerinden biri, ünlü psikolog Morris Rosenberg idi. 1965 tarihli Toplum ve Ergen Öz-İmajı adlı kitabı, kavramın ilk derinlemesine keşiflerinden biriydi ve aynı zamanda şimdiye kadar en çok alıntı yapılan psikoloji ölçeklerinden birini sağladı. Bu ölçek Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğiydi. Nitekim kitabın kendisi hakemli yayınlarda binlerce defa alıntılanmıştır (Seel, 2012a). O zamandan beri, araştırmacıların ilgisi “benlik” yapılarına odaklandı. Ancak dikkatin çoğu benlik imgesinin kuzenlerini hedef aldı: benlik saygısı, benlik kavramı, öz-değer, öz-yeterlik, kendine güven vb.

Benlik kavramı ergenlerin farklı alanlardaki uyumlarının toplamı olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple ilgili ölçeklerde de bu alanların ölçülmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu alanları genel olarak; 1-Aile ilişkileri, 2-Dürtü kontrolü,3- Cinsel tutumlar,4- Bireysel değerler,5- Baş etme gücü, 6- Beden imgesi 7- Duygusal düzey 8- Çevre uyumu 9- Meslek ve eğitim hedefleri, 10-Sosyal ilişkiler, 11- Ruh sağlığı şeklinde ifade edebiliriz (N. Şahin, 1997)

2.2.3 Benlik İmgesinin Öğeleri ve Boyutları

Benlik imgesinin boyutları ve yönleri için geniş çapta üzerinde mutabık kalınan bir çerçeve olmamasına rağmen, önerilen bazı türler ve boyutlar vardır. Bunları aşağıdaki şekilde sayabiliriz (Cooper, 1992; Horn & Newton, 2014; Michalos, 2014; Rogers et al., 1977a; Seel, 2012a; Wills-Herrera, 2014):

- Bir kişinin kendisini algılama veya düşünme şekli.
- Bir kişinin başkalarının kendisiyle ilgili algılarını (veya başkalarının düşündüklerini) yorumlama şekli.
- Bir kişinin olmak istediği yol (ideal benliği).
- Fiziksel boyut: bir kişi görünüşünü nasıl değerlendirir?
- Psikolojik boyut: bir kişi kişiliğini nasıl değerlendirir?
- Entelektüel boyut: bir kişi zekâsını nasıl değerlendirir?
- Beceriler boyutu: bir kişi sosyal ve teknik becerilerini nasıl değerlendirir?
- Ahlaki boyut: bir kişi kendi değerlerini ve ilkelerini nasıl değerlendirir?
- Cinsel boyut: bir kişinin toplumun eril / kadınsı normlarına uyduğunu nasıl hissettiği

Bu unsurlar ve boyutlar, benlik imgesini görebileceğiniz bir çerçeve sunar, ancak bunun bilinen ve yaygın olarak kabul edilen bir çerçeve olmadığını unutmamak gerekir. Bunlar daha ziyade, benlik imgesi hakkında olası bir düşünme biçimidir.

2.2.4 Benlik İmgesi Hakkında Yapılan Araştırmalar

Arıkan (2014) “Ergenlerde aile içi şiddet ile benlik imgesi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişki” isimli çalışmasında, “umutsuzluk Ölçeği ile Benlik İmgesi Ölçeğinin cinsel tutum alt ölçeği dışında diğer tüm alt ölçekleri ile pozitif yönde korelasyon belirlenmiştir. Umutsuzluk arttıkça aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, baş etme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, meslek ve eğitim hedefleri,

sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı'nda bozulmalar artmaktadır" şeklinde bir sonuç rapor etmiştir (Arıkan, 2014).

Maraba (2007), "Algılanan empatik sınıf atmosferi ile benlik imgesi arasındaki ilişki" isimli çalışmasında benlik imgesi ile empatik sınıf atmosferi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir ($r = .30, p < .01$). Bununla birlikte her iki ölçek ile diğer ölçeklerin alt ölçekleri arasında yapılan korelasyon analizinde de olumlu yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Kriter değişkeni olarak kabul edilen benlik imgesini yordayıcı değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde empatik sınıf atmosferi ($b = .28, p < .001$) ile annenin eğitim düzeyinin ($b = .16, p < .01$) anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenler olan sınıf, cinsiyet ve baba eğitim düzeyinin anlamlı bir yordayıcılığı gözlenmemiştir (Maraba, 2007).

Günaydın (2008), "Orta öğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisi (trabzon ili örneği)" isimli çalışmasında benlik imgesi ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Aliyev ve Tunç (2017a) "Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Benlik Algılarının İncelenmesi" isimli çalışmasında, algılanan sosyal destek puanlarıyla benlik algısı puanlarının anlamlı derecede ilişkili olduğunu, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, okul türü, cinsiyet, algılanan başarı düzeyine göre anlamlı farklılaşmalar olduğu ancak anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve algılanan gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmalar olmadığını tespit etmiştir.

Bahsi geçen araştırmaların dışında; Boğaz, Elçi Maşite; Kutlu, Ruşen; Cihan, 2019; Bolkan, Asuman; Çakıcı, Ebru; Çakıcı, 2012; Cenkseven, 2002; Enst, Ps, Tez, Dan, & Bıkmaz, 2014; Gündoğdu, 2010; Karabulut & Pulur, 2011; Kaya, Yunus; Öz, 2020; Özen, Yener; Gülaçtı, 2010; Özen, 2006, 2009; Purmut, 2016; Tunç, 2019 gibi diğer çalışmalar da örnek olarak verilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören, İstanbul ili Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde lise düzeyinde devlet okullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 402 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 141'i Başakşehir'den 261'i de Küçükçekmece'den araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,8'i (192 kişi) kız, % 52,2'si (210 Kişi) erkek toplam 402 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 143'ü (%35,6'sı) 9. sınıf, 105'i (%26,1'i) 10. Sınıf, 133'ü (%33,1'i) 11. Sınıf, 21'i de (%5,2'si) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemin yaş aralığı 14 ile 20 yaş arasındadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklerine ve öznel dindarlık algılarına ilişkin bilgiler edinmek için hazırlanmış olan “kişisel bilgi formu” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan ergenlerin problem çözme becerilerine dair kendilerini nasıl algıladıklarını ölçebilmek için “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıkları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti alıp almadıkları, anne tahsil durumu, baba tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı, ailenin gelir durumu, öğrencinin büyüdüğü yer, akademik başarı not ortalaması gibi demografik ve kişisel bilgiler sorulmaktadır.

Soru formları, hedef ilçelerde uygulanmak üzere araştırmaya yardımcı olan okullarda öğrencilerin ve velilerin izinleri alınarak uygulanmıştır. Bu amaçla önceden belirlenmiş liselerde uygulama yapmak için yetkililerden izin alınmış ve sonra uygulama, okul müdürlerinin belirlediği sınıflarda öğretmenler tarafından ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler önceden uygulamanın nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilerek, uygulama sırasında çıkabilecek muhtemel sorunlar engellenmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 461 form doldurulmuş, ancak bu formların 59 adedi hatalı doldurma nedeniyle işleme alınmamıştır.

3.3.2 Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri, orijinal adı “Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)” olan ve P.P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, her bir sorunun 1-6 arası puanlandığı, ergenlere ve yetişkinlere uygulanabilen likert tipi bir ölçektir. Ölçek kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Ölçek, bireyin, problem çözme becerileri konusunda kendini nasıl algıladığını ölçmektedir. Ölçekte yer alan her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler ise; “her zaman böyle davranırım, sık sık böyle davranırım, arada sırada böyle davranırım, ender olarak böyle davranırım ve hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. Maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puan ranjı 32-192’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir (Şahin, Nail; Şahin, Hisli Nesrin; Heppner, 1997).

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında “Problem Çözme Envanteri-A Formu (PÇE)” ismiyle yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Bu araştırmada Problem Çözme Envanteri’nin (PÇE) Cronbach Alpha güvenilirlik değeri tüm maddeler üzerinden değerlendirilmiş ve 0,778 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Offer Benlik İmgesi Ölçeği

Araştırmada Offer, Ostrov, Howard ve Dolan (1989) tarafından geliştirilen ‘Offer Benlik İmgesi Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçeğin; M. H. Özbay, N. Şahin, G. Hıncal, S. Güngör, E. Öztürk-Kılıç, A. Mavili-Aktaş, M. Aybış ve E. Göka tarafından 1991 yılında ve Şahin tarafından 1993 ve 1994’te türkçe’ye farklı defalar uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmada Şahin tarafından 1993’te Türkçe’ye uyarlanan 99 soruluk form kullanılmıştır.

Ölçek kendini değerlendirme türünde, 6’lı likert tipinde hazırlanan bir ölçektir. Ölçekte ergenlerin 12 farklı alandaki problem çözme uyumları ölçülmektedir. Bu 12 alt boyut sırasıyla; aile ilişkileri, dürtü kontrolü, cinsel tutumlar, bireysel değerler, başetme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, meslek ve eğitim hedefleri, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı olarak sıralanmaktadır. Ölçek aynı zamanda toplam puan da vermektedir. Ölçekte ters maddeler de bulunmaktadır. Ölçeğin 99 soruluk formunda gerekli tersine çevrilmeler yapıldıktan sonra, toplam puanın 50’nin altında olması zayıf uyumu göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, benlik uyumundaki artışa ve olumlu benlik imgesine işaret etmektedir.

Şahin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan 99 soruluk form üzerindeki çalışmada ölçeğin toplam Cronbach alfa katsayısının 0,90 olduğu belirtilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında ise ölçek BDÖ, STAI-S, STAI-T, Sosyal Destek, Yaşam Doyumu ve Gelecek Beklentisi gibi testlerle karşılaştırılmış ve ölçekler arasında anlamlı ve pozitif korelasyon olduğu belirtilmiştir (N. Şahin, 1997).

Bizim yaptığımız bu araştırmada ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda ise, Offer Benlik İmgesi Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik değeri tüm maddeler üzerinden değerlendirilmiş ve 0,901 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla yapılan analizlerde Problem Çözme Envanteri (Ort.=3,09, Skewness = -0.470; Std. Sapm.=0,53; Kurtosis = -0,419) ve Offer Benlik İmgesi Ölçek puanlarının (Ort.= 2,09, Std. Sapm.=0,53, Skewness = -0,296, Kurtosis = -0,711) normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında kaldığı görüldüğünden dağılımın normal olduğu kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2012:40).

Verilerin analizinde demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde; iki kategoriden oluşan değişkenler için parametrik testlerden t testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde, gruplar arasındaki farkın anlamlı bulunmasının ardından, ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Varyansların homojen olmaması durumunda ise Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir.

Araştırma bulgularında farklı ölçeklerin ve alt boyutlarının toplam puanlarının arasındaki ilişkiyi incelerken ise normal dağılım gösteren değişkenler için pearson korelasyon analizi, normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için ise spearman korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Veriler SPSS 23.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Problem Çözme Envanterine dair betimsel istatistikler ise aşağıda Tablo 3.4.1'de verilmektedir:

Tablo 3.4.1: Problem Çözme Envanteri Betimsel İstatistikleri

Ölçek	N	Ort.	Std. S	Skewness	Kurtosis
PCE Toplam	402	3,09	,530	-,470	,122
Aceleci Yaklaşım	402	3,60	,696	-,149	,122
Düşünen Yaklaşım	402	2,81	1,031	,597	,122
Kaçıngan Yaklaşım	402	3,05	,989	,131	,122
Değerlendirmeci Yaklaşım	402	2,77	1,167	,635	,122
Kendine Güvenli Yaklaşım	402	2,92	,920	,270	,122
Planlı Yaklaşım	402	2,78	1,028	,568	,122

Offer Benlik İmgesi Ölçeğine dair betimsel istatistikler ise aşağıda Tablo 3.4.2’de verilmektedir:

Tablo 3.4.2: Benlik İmgesi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Ölçek	N	Ort.	Std. S	Skewness	Kurtosis
Benlik Toplam Ort	402	2,93	,538	-,29	,12
Aile İlişkileri	402	2,65	,779	,00	,12
Dürtü Kontrolü	402	3,22	,830	,12	,12
Cinsel Tutumlar	402	3,40	,854	-,27	,12
Bireysel Değerler	402	2,68	,888	,23	,12
Başetme Gücü	402	2,92	,957	,00	,12
Beden imgesi	402	2,99	,938	,26	,12
Duygusal Düzey	402	2,99	,814	,16	,12
Çevre Uyumu	402	2,93	,704	-,35	,12
Meslek Eğitim	402	2,71	,915	,28	,12
Sosyal İlişkiler	402	2,88	,913	-,09	,12
Ruh Sağlığı	402	3,12	,747	-,02	,12

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1 Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgi formuna verdikleri cevaplara dair bulgular aşağıda Tablo 4.1.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1.1: Demografik Bulgular

Değişkenler	n	Yüzde %
Cinsiyet	n	Yüzde %
Kız	192	47,8
Erkek	210	52,2
Toplam	402	100,0
Sınıf	n	Yüzde %
9	143	35,6
10	105	26,1
11	133	33,1
12	21	5,2
Toplam	402	100,0
Yaş	n	Yüzde %
14	12	3,0
15	107	26,6
16	143	35,6
17	118	29,4
18	18	4,5
19	4	1,0
Toplam	402	100,0
Anne Tahsil Düzeyi	n	Yüzde %
Okur-Yazar	25	6,2
Okur-Yazar Degil	12	3,0
ilkokul	146	36,3
Ortaokul	64	15,9
Lise	84	20,9
Üniversite	60	14,9
Yüksek Lisans	11	2,7

Değişkenler	n	Yüzde %
Toplam	402	100,0
Baba Tahsil Düzeyi	n	Yüzde %
Okur-Yazar	16	4,0
Okur-Yazar Değil	12	3,0
İlkokul	92	22,9
Ortaokul	75	18,7
Lise	89	22,1
Üniversite	94	23,4
Yüksek Lisans	19	4,7
Doktora	4	1,0
Diğer	1	0,2
Toplam	402	100,0
Kardeş Sayısı	n	Yüzde %
Kardeşim Yok	5	1,2
Bir	72	17,9
İki	134	33,3
Üç	106	26,4
Dört	50	12,4
Beş	16	4,0
Altı	12	3,0
Yedi ve üstü	7	1,6
Toplam	402	100,0
Anne Baba Birlikte Mi?	n	Yüzde %
Evet	352	87,6
Hayır	50	12,4
Toplam	402	100,0
Gelir Durumu	n	Yüzde %
1000 TL'den Az	28	7,0
1001-3000TL	186	46,3
3001-5000 TL	104	25,9
5001-7000 TL	48	11,9
7001-10000 TL	11	2,7
10001 TL ve üstü	25	6,2
Toplam	402	100,0
Büyüdüğünüz Yer	n	Yüzde %
Köy	22	5,5
Kasaba	23	5,7
Şehir	148	36,8
Büyükşehir	200	49,8
Yurtdışı	3	0,7
Diğer	6	1,5
Toplam	402	100,0
Pdr Hizmeti Aldınız Mı?	n	Yüzde %

Değişkenler	n	Yüzde %
Evet	85	21,1
Hayır	317	78,9
Toplam	402	100,0

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?	n	Yüzde %
Evet	203	50,5
Hayır	199	49,5
Toplam	402	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,8'i (192 kişi) kız, % 52,2'si (210 Kişi) de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 143'ü (%35,6'sı) 9. sınıf, 105'i (%26,1'i) 10. Sınıf, 133'ü (%33,1'i) 11. Sınıf, 21'i de (%5,2'si) 12. Sınıf olduklarını beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 12'si on dört (%3), 107'si on beş (%26,6), 143'ü on altı (%35,6), 118'i (%29,4) on yedi, 18'i (%4,5) on sekiz ve 4'ü (%1) de 19 yaşında olduklarını beyan etmişlerdir. Anne tahsil düzeyi okur-yazar olmayan 12 (%3), okur-yazar 25 (%6,2), ilkokul 146 (%36,3), ortaokul 64 (%15,9), lise 84 (%20,9), üniversite 60 (%14,9), yüksek lisans 11 (%2,7) şeklinde tespit edilmiştir. Baba tahsil düzeyi ise; okur-yazar olmayan 12 (%3), okur-yazar 16 (% 4), ilkokul 92 (% 22,9), ortaokul 75 (%18,7), lise 89 (%22,1), üniversite 94 (%23,4), yüksek lisans 19 (% 4,7), doktora 4 (%1) ve diğer 1 (%0,2) şeklinde tespit edilmiştir. Kardeş sayısı sorusuna öğrencilerin 5'i (%1,2) kardeşi olmadığını söylerken, 72 kişi 1 (%17,9); 134 kişi 2 (%33,3), 106 kişi 3 (%26,4); 50 kişi 1 (%12,4); 16 kişi 5 (% 4); 12 kişi 6 (%3); 7 kişi ise 7 ve üstü (%1,6) kardeşi olduğunu bildirmiştir. Anne baba birlikte mi? Sorusuna öğrencilerin 352'si (%87,6) “evet” 50'si ise “hayır” (%12,4) cevabı vermiştir. Gelir durumu hususunda öğrenciler aile gelirlerini 28'i (%7) 1.000 TL'den az; 186'sı (%46,3) 1.001-3.000 TL; 104'ü (% 25,9) 3.001-5.000 TL; 48'i (% 11,9) 5.001-7.000 TL; 11'i (% 2,7) 7.001-10.000 TL; 25'i ise 10001 TL ve üstü (% 6,2) olarak beyan etmişlerdir. Büyüdüğünüz yer sorusuna öğrencilerin 22'si (%5,5) Köy; 23'ü (%5,7) kasaba; 148'i (%36,8) şehir; 200'ü (% 49,8) büyükşehir; 3'ü (% 0,7) yurtdışı; 6'sı (% 1,5) diğer cevabı vermiştir. PDR hizmeti aldınız mı? sorusuna öğrencilerin 85'i (%21,1) “evet” 317'si (% 78,9) “hayır” cevabı vermiştir. Okul öncesi eğitim aldınız mı? sorusuna öğrencilerin 203'ü (% 50,5) “evet” ; 199'u (% 49,5) “hayır” cevabı vermiştir.

4.2 Temel Probleme Dair Bulgular

Araştırmanın temel problemini oluşturan “Ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin, ölçek verileri arasında korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2.1: Benlik İmgesi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirmeci Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	PÇE Toplam
Aile İlişkileri	r	,125*	,273**	,211**	,184**	,252**	,286**	,384**
	p	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Dürtü Kontrolü	r	,111*	-,058	,124*	-,066	,078	-,002	,052
	p	,02	,24	,01	,18	,11	,97	,29
Cinsel Tutumlar	r	-,073	-,022	-,085	,108*	,001	,088	-,018
	p	,14	,65	,08	,03	,98	,07	,71
Bireysel Değerler	r	,126*	,215**	,160**	,213**	,153**	,179**	,309**
	p	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Başetme Gücü	r	,084	,279**	,228**	,195**	,302**	,336**	,404**
	p	,09	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Beden İmgesi	r	,052	,178**	,109*	,211**	,245**	,274**	,305**
	p	,29	,00	,02	,00	,00	,00	,00
Duygusal Düzey	r	,071	,082	,153**	,057	,217**	,187**	,223**
	p	,15	,10	,00	,25	,00	,00	,00
Çevre Uyumu	r	,112*	,410**	,249**	,254**	,409**	,384**	,520**
	p	,02	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Meslek ve eğitim hedefleri	r	,080	,345**	,142**	,250**	,272**	,307**	,391**
	p	,10	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Sosyal ilişkiler	r	,039	,246**	,115*	,233**	,322**	,338**	,363**
	p	,43	,00	,02	,00	,00	,00	,00
Ruh Sağlığı	r	,119*	,157**	,185**	,089	,233**	,202**	,293**
	p	,01	,00	,00	,07	,00	,00	,00
OBİ Toplam	r	,119*	,311**	,226**	,255**	,362**	,381**	,471**
	p	,01	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	N	402	402	402	402	402	402	402

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabloda görüldüğü üzere, benlik imgesi ölçeğinden alınan puanlarla problem çözme envanteri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon

analizi sonucunda OBİ Benlik İlişkileri alt boyutu, bireysel değerler, çevre uyumu, ruh sağlığı alt boyutları ile OBİ toplam puanlarla PÇE'nin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon ($p<0,05$); OBİ dürtü kontrolü alt boyutu ile PÇE'nin aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutları arasında pozitif korelasyon ($p<0,05$); OBİ'nin cinsel tutumlar alt boyutu ile PÇE'nin değerlendirmeci yaklaşım alt boyutu arasında pozitif korelasyon ($p<0,05$); OBİ'nin başatme gücü, beden imgesi, meslek eğitim, sosyal ilişkiler alt boyutlarıyla ile PÇE'nin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon ($p<0,05$); OBİ'nin duygusal düzey alt boyutu ile PÇE'nin kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon ($p<0,05$) gözlenmiştir.

4.3 Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt probleminde belirtilen “Ergenlerin problem çözme envanteri puanları açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen bulgular verilmektedir.

Bu kapsamda ilk olarak “problem çözme envanteri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan bağımsız grup t test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.3.1: Problem Çözme Envanteri Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p
Aceleci Yaklaşım	Kız	192	3,62	0,64	0,05	0,33	398,36	0,74
	Erkek	210	3,60	0,75	0,05			
Düşünen Yaklaşım	Kız	192	2,64	0,99	0,07	-3,28	400	0,00
	Erkek	210	2,98	1,05	0,07			
Kaçıngan Yaklaşım	Kız	192	3,02	0,99	0,07	-0,67	400	0,50
	Erkek	210	3,08	1,00	0,07			
Değerlendirmeci Yaklaşım	Kız	192	2,54	1,09	0,08	-3,79	400	0,00
	Erkek	210	2,98	1,20	0,08			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	192	2,92	0,94	0,07	0,01	400	0,99
	Erkek	210	2,92	0,90	0,06			
Planlı Yaklaşım	Kız	192	2,78	1,00	0,07	0,04	400	0,96
	Erkek	210	2,78	1,06	0,07			
PCE Toplam Ortalama	Kız	192	3,03	0,56	0,04	-2,10	384,50	0,03
	Erkek	210	3,14	0,50	0,03			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin PÇE ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark; PÇE ölçek toplam puan ortalamaları açısından kız öğrenciler lehine ($t = -2,10$; $p = 0,03 < 0,05$); değerlendirmeci yaklaşım alt boyutunda kız öğrenciler lehine ($t = -3,79$; $p = 0,00 < 0,01$) ve düşünen yaklaşım alt boyutunda da yine kız öğrenciler lehine ($t = -3,28$; $p = 0,00 < 0,01$) anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir? sorusuna ilişkin yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.2: Problem Çözme Envanteri Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

PÇE		YAŞ
Aceleci Yaklaşım	r	0,087
	p	0,08
	N	402
Düşünen Yaklaşım	r	-0,021
	p	0,66
	N	402
Kaçınan Yaklaşım	r	-0,019
	p	0,70
	N	402
Değerlendirmeci Yaklaşım	r	-,107
	p	0,03
	N	402
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-0,077
	p	0,12
	N	402
Planlı Yaklaşım	r	-0,088
	p	0,07
	N	402
PÇE Toplam	r	-0,045
	p	0,36
	N	402

Tabloda görüleceği üzere “Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan analizde, ölçek alt faktörlerinden yalnızca “Değerlendirmeci yaklaşım” alt faktöründe ($p < 0,05$) anlamlı bir korelasyon gözlenirken, ölçek toplam puanı ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir korelasyon gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre “Değerlendirmeci yaklaşım” alt faktörü puan ortalamaları ile yaş arasında negatif bir korelasyon ($r = -,107$, $p < 0,05$) gözlenmiştir.

Katılımcıların offer benlik imgesi ölçek ortalamaları öğrenim hayatlarında PDR hizmeti alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.3: PDR Hizmeti Alıp Almama Durumuna PÇE Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi t Testi Sonuçları

PDR Hizmeti Aldınız Mı?		N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p
Aceleci Yaklaşım	Evet	85	3,62	0,72	0,08	0,17	400	0,87
	Hayır	317	3,60	0,69	0,04			
Düşünen Yaklaşım	Evet	85	2,85	1,10	0,12	0,31	400	0,76
	Hayır	317	2,81	1,01	0,06			
Kaçıngan Yaklaşım	Evet	85	3,02	1,07	0,12	-0,29	400	0,77
	Hayır	317	3,06	0,97	0,05			
Değerlendirmeci Yaklaşım	Evet	85	2,69	1,20	0,13	-0,71	400	0,48
	Hayır	317	2,79	1,16	0,07			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	85	2,82	1,03	0,11	-1,14	400	0,26
	Hayır	317	2,95	0,89	0,05			
Planlı Yaklaşım	Evet	85	2,83	1,10	0,12	0,45	400	0,65
	Hayır	317	2,77	1,01	0,06			
PÇE Toplam Puan	Evet	85	3,07	0,53	0,06	-0,45	400	0,65
	Hayır	317	3,10	0,53	0,03			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin PÇE ortalamaları okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Katılımcıların PÇE ölçek ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.4: Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre PÇE Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Aldınız Mı?		N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p
Aceleci Yaklaşım	Evet	203	3,61	0,73	0,05	-0,06	400	0,95
	Hayır	199	3,61	0,66	0,05			
Düşünen Yaklaşım	Evet	203	2,73	1,03	0,07	-1,79	400	0,07
	Hayır	199	2,91	1,03	0,07			
Kaçıngan Yaklaşım	Evet	203	3,00	1,02	0,07	-0,99	400	0,32
	Hayır	199	3,10	0,96	0,07			

Değerlendirmeci Yaklaşım	Evet	203	2,67	1,15	0,08	-1,72	400	0,09
	Hayır	199	2,87	1,18	0,08			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	203	2,87	0,94	0,07	-1,20	400	0,23
	Hayır	199	2,98	0,90	0,06			
Planlı Yaklaşım	Evet	203	2,71	1,04	0,07	-1,38	400	0,17
	Hayır	199	2,85	1,02	0,07			
PÇE Toplam Puan	Evet	203	3,03	0,54	0,04	-2,14	400	0,03
	Hayır	199	3,15	0,52	0,04			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin PÇE ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark yalnızca PÇE ölçek toplam puan ortalamaları açısından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine ($t = -2,14$; $p = 0,03 < 0,05$) gözlenmiştir.

PÇE puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.5: PÇE Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1 Kardeş	72	3,67	0,69	0,08	G. Arası	1,08	4	0,27	0,55	0,70
	2 Kardeş	134	3,60	0,68	0,06	G. İçi	192,46	392	0,49		
	3 Kardeş	106	3,54	0,71	0,07	Toplam	193,54	396			
	4 Kardeş	50	3,63	0,75	0,11						
	5 ve Üstü	35	3,70	0,71	0,12						
	Toplam	397	3,61	0,70	0,04						
Düşünen Yaklaşım	1 Kardeş	72	2,47	0,95	0,11	G. Arası	20,72	4	5,18	5,01	0,00
	2 Kardeş	134	2,74	0,93	0,08	G. İçi	405,29	392	1,03		5>1
	3 Kardeş	106	3,00	1,15	0,11	Toplam	426,02	396			
	4 Kardeş	50	2,81	0,91	0,13						
	5 ve Üstü	35	3,29	1,18	0,20						
	Toplam	397	2,82	1,04	0,05						
Kaçınan Yaklaşım	1 Kardeş	72	2,91	1,10	0,13	G. Arası	3,16	4	0,79	0,80	0,53
	2 Kardeş	134	3,02	0,94	0,08	G. İçi	387,70	392	0,99		

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	3 Kardeş	106	3,11	0,96	0,09	Toplam	390,87	396				
	4 Kardeş	50	3,21	1,08	0,15							
	5 ve Üstü	35	3,03	0,94	0,16							
	Toplam	397	3,05	0,99	0,05							
Değerlendirmeci Yaklaşım	1 Kardeş	72	2,63	1,19	0,14	G. Arası	13,69	4	3,42	2,54	0,04	3>1
	2 Kardeş	134	2,65	1,06	0,09	G. İçi	527,40	392	1,35			
	3 Kardeş	106	3,01	1,25	0,12	Toplam	541,09	396				
	4 Kardeş	50	2,63	1,18	0,17							
	5 ve Üstü	35	3,07	1,16	0,20							
	Toplam	397	2,78	1,17	0,06							
Kendine Güvenli Yaklaşım	1 Kardeş	72	2,65	0,88	0,10	G. Arası	13,92	4	3,48	4,23	0,00	3>1
	2 Kardeş	134	2,91	0,92	0,08	G. İçi	322,27	392	0,82			5>1
	3 Kardeş	106	3,08	0,97	0,09	Toplam	336,19	396				
	4 Kardeş	50	2,80	0,87	0,12							
	5 ve Üstü	35	3,30	0,76	0,13							
	Toplam	397	2,93	0,92	0,05							
Planlı Yaklaşım	1 Kardeş	72	2,54	0,94	0,11	G. Arası	17,88	4	4,47	4,32	0,00	5>1
	2 Kardeş	134	2,67	0,96	0,08	G. İçi	405,17	392	1,03			
	3 Kardeş	106	2,95	1,10	0,11	Toplam	423,05	396				
	4 Kardeş	50	2,75	1,07	0,15							
	5 ve Üstü	35	3,29	1,03	0,17							
	Toplam	397	2,79	1,03	0,05							
PÇE Toplam	1 Kardeş	72	2,93	0,53	0,06	G. Arası	5,59	4	1,40	5,12	0,00	3>1
	2 Kardeş	134	3,05	0,52	0,05	G. İçi	106,83	392	0,27			5>1
	3 Kardeş	106	3,18	0,55	0,05	Toplam	112,42	396				
	4 Kardeş	50	3,07	0,52	0,07							
	5 ve Üstü	35	3,36	0,40	0,07							
	Toplam	397	3,09	0,53	0,03							

Tabloda görüleceği üzere PÇE puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde gruplar arasında, PÇE toplam ölçek puanı açısından, planlı yaklaşım alt boyutunda, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). ANOVA sonrası anlamlı farklılık görünen boyutlarda gruplar arasındaki farklılığı sınamak üzere hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının

homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, ölçeğin tüm alt boyutlarda ve toplam puanı itibariyle varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır ($p>0,05$). Buna göre yapılan çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre “PÇE toplam ölçek ortalaması” boyutunda, üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine, beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Planlı yaklaşım alt boyutunda da beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Kendine güvenli yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine, beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Son olarak değerlendirmeci yaklaşım alt boyutunda ise üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Araştırmanın diğer alt problemlerinden birini oluşturan “öğrencilerin PÇE puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusuna ilişkin elde edilen verilerle yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.6: PÇE Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,72	0,90	0,18	G. Arası	2,59	5	0,52	1,07	0,38	
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,99	0,65	0,19	G. İçi	191,78	396	0,48			
	3-ilkokul	146	3,59	0,67	0,06	Toplam	194,37	401				
	4-Ortaokul	64	3,54	0,71	0,09							
	5-Lise	84	3,64	0,71	0,08							
	6-Üniversite ve Üstü	71	3,56	0,65	0,08							
	Toplam	402	3,61	0,70	0,03							
Düşünen Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,31	1,24	0,25	G. Arası	15,55	5	3,11	2,99	0,01	1>5
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,73	1,00	0,29	G. İçi	411,21	396	1,04			1>6
	3-ilkokul	146	2,94	1,01	0,08	Toplam	426,75	401				3>5

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{X}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	4-Ortaokul	64	2,86	1,18	0,15							3>6
	5-Lise	84	2,65	0,94	0,10							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,56	0,87	0,10							
	Toplam	402	2,82	1,03	0,05							
Kaçınan Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,06	1,03	0,21	G. Arası	11,11	5	2,22	2,31	0,04	2>3
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,85	1,01	0,29	G. İçi	381,80	396	0,96			2>4
	3-ilkokul	146	3,13	0,93	0,08	Toplam	392,92	401				2>5
	4-Ortaokul	64	2,89	1,00	0,13							2>6
	5-Lise	84	2,98	0,97	0,11							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,98	1,05	0,12							
	Toplam	402	3,05	0,99	0,05							
Değerlendirmeci Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,17	1,32	0,26	G. Arası	16,07	5	3,21	2,40	0,04	1>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,92	1,14	0,33	G. İçi	530,39	396	1,34			3>6
	3-ilkokul	146	2,86	1,11	0,09	Toplam	546,46	401				4>6
	4-Ortaokul	64	2,90	1,45	0,18							
	5-Lise	84	2,66	1,03	0,11							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,43	1,03	0,12							
	Toplam	402	2,77	1,17	0,06							
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,55	1,07	0,21	G. Arası	13,58	5	2,72	3,30	0,01	1>2
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,81	0,85	0,24	G. İçi	326,31	396	0,82			1>3
	3-ilkokul	146	2,96	0,85	0,07	Toplam	339,89	401				1>4
	4-Ortaokul	64	2,95	1,02	0,13							1>5
	5-Lise	84	2,83	0,81	0,09							1>6
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,74	0,98	0,12							
	Toplam	402	2,92	0,92	0,05							
Planlı Yaklaşım	1-Okur-Yazar	25	3,27	1,18	0,24	G. Arası	14,35	5	2,87	2,77	0,02	1>4
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,10	1,00	0,29	G. İçi	409,80	396	1,03			1>5
	3-ilkokul	146	2,89	0,95	0,08	Toplam	424,16	401				1>6
	4-Ortaokul	64	2,74	1,27	0,16							2>6
	5-Lise	84	2,63	0,91	0,10							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,56	0,95	0,11							
	Toplam	402	2,78	1,03	0,05							
PÇE Toplam	1-Okur-Yazar	25	3,42	0,50	0,10	G. Arası	5,85	5	1,17	4,33	0,00	1>3
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,30	0,50	0,14	G. İçi	107,08	396	0,27			1>4
	3-ilkokul	146	3,15	0,46	0,04	Toplam	112,92	401				1>5
	4-Ortaokul	64	3,07	0,62	0,08							1>6
	5-Lise	84	3,01	0,52	0,06							2>6

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,94	0,54	0,06						
	Toplam	402	3,09	0,53	0,03						

Tabloda görülebileceği üzere, PÇE ortalamalarının anne tahsil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, PÇE toplam puan ortalaması ile planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir ($p<0.05$). bunun yanı sıra, aceleci yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılık gözlenen gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Buna göre yapılan çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre PÇE toplam ölçek ortalama puanları açısından okur-yazar grubu ile ilkökul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar grubu aleyhine; okur-yazar olmayanlar ile üniversite ve üstü eğitim grubunda da üniversite ve üstü eğitim seviyesine sahip olanlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Tabloda yer aldığı üzere, planlı yaklaşım alt boyutunda, okur-yazar grubu ile ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar grubu aleyhine; okur-yazar olmayanlar ile üniversite ve üstü eğitim grubunda da üniversite ve üstü eğitim seviyesine sahip olanlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ise okur-yazar grubu ile okur-yazar olmayan, ilkökul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar grubu aleyhine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Değerlendirmeci yaklaşım alt boyutunda ise üniversite ve üstü eğitim grubu ile okur-yazar, ilkökul ve ortaokul grupları arasında üniversite ve üstü eğitim grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Kaçınan yaklaşım alt boyutunda da okur-yazar olmayanlar ile ilkökul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar olmayanlar aleyhine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Düşünen yaklaşım alt boyutunda ise okur-yazar olanlar ile lise ve üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında okur-yazar grubu

aleyhine, ilkokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite ve üstü eğitime sahip olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar aleyhine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$).

Araştırmamın diğer alt problemlerinden birini oluşturan “PÇE puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusunu test etmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.7: PÇE Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1-Okur-Yazar	16	3,6 3	0,9 5	0,2 4	G. Arası	1,46	6	,243	,498	0,8 1	
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,8 0	0,6 8	0,2 0	G. İçi	192,9 1	39 5	,488			
	3-ilkokul	92	3,5 8	0,7 7	0,0 8	Topla m	194,3 7	40 1				
	4-Ortaokul	75	3,5 5	0,7 1	0,0 8							
	5-Lise	89	3,5 8	0,6 4	0,0 7							
	6-Üniversite	94	3,6 6	0,6 4	0,0 7							
	7-Yüksek Lisans	24	3,7 3	0,6 1	0,1 2							
	Toplam	40 2	3,6 1	0,7 0	0,0 3							
Düşünen Yaklaşım	1-Okur-Yazar	16	3,0 4	1,3 5	0,3 4	G. Arası	20,14	6	3,35 6	3,26 0	0,0 0	3>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,4 3	0,9 2	0,2 7	G. İçi	406,6 2	39 5	1,02 9			
	3-ilkokul	92	3,1 2	1,1 2	0,1 2	Topla m	426,7 5	40 1				
	4-Ortaokul	75	2,9 6	1,1 7	0,1 4							
	5-Lise	89	2,6 7	0,8 6	0,0 9							
	6-Üniversite	94	2,6 4	0,9 0	0,0 9							
	7-Yüksek Lisans	24	2,4 9	0,8 1	0,1 6							
	Toplam	40 2	2,8 2	1,0 3	0,0 5							
Kaçıngan Yaklaşım	1-Okur-Yazar	16	3,0 2	0,8 8	0,2 2	G. Arası	7,94	6	1,32 4	1,35 9	0,2 3	
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,5 3	1,1 2	0,3 2	G. İçi	384,9 7	39 5	,975			
	3-ilkokul	92	2,9 5	1,0 5	0,1 1	Topla m	392,9 2	40 1				

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Far k
	4-Ortaokul	75	2,9 5	0,8 8	0,1 0							
	5-Lise	89	3,0 8	0,9 0	0,1 0							
	6-Üniversite	94	3,2 0	1,0 5	0,1 1							
	7-Yüksek Lisans	24	2,8 3	1,1 0	0,2 2							
	Toplam	40 2	3,0 5	0,9 9	0,0 5							
	1-Okur-Yazar	16	3,4 6	1,2 3	0,3 1	G. Arası	27,24	6	4,53 9	3,45 3	0,0 0	3>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,4 4	1,0 3	0,3 0	G. İçi	519,2 2	39 5	1,31 4			
	3-ilkokul	92	3,0 5	1,3 2	0,1 4	Topla m	546,4 6	40 1				
Değerlend irmeci Yaklaşım	4-Ortaokul	75	2,8 4	1,2 0	0,1 4							
	5-Lise	89	2,7 5	1,0 6	0,1 1							
	6-Üniversite	94	2,4 7	0,9 9	0,1 0							
	7-Yüksek Lisans	24	2,4 4	1,1 6	0,2 4							
	Toplam	40 2	2,7 7	1,1 7	0,0 6							
	1-Okur-Yazar	16	3,4 1	1,0 4	0,2 6	G. Arası	11,16	6	1,86 0	2,23 5	0,0 4	3>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,8 3	0,5 7	0,1 6	G. İçi	328,7 3	39 5	,832			
	3-ilkokul	92	3,1 4	0,8 6	0,0 9	Topla m	339,8 9	40 1				
Kendine Güvenli Yaklaşım	4-Ortaokul	75	2,8 4	0,9 8	0,1 1							
	5-Lise	89	2,8 6	0,9 1	0,1 0							
	6-Üniversite	94	2,7 9	0,9 3	0,1 0							
	7-Yüksek Lisans	24	2,8 5	0,8 6	0,1 8							
	Toplam	40 2	2,9 2	0,9 2	0,0 5							
	1-Okur-Yazar	16	3,3 1	1,2 6	0,3 2	G. Arası	15,59	6	2,59 8	2,51 2	0,0 2	3>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	2,8 1	0,7 5	0,2 2	G. İçi	408,5 7	39 5	1,03 4			
	3-ilkokul	92	3,0 3	1,0 6	0,1 1	Topla m	424,1 6	40 1				
Planlı Yaklaşım	4-Ortaokul	75	2,6 9	1,1 1	0,1 3							
	5-Lise	89	2,7 1	0,9 8	0,1 0							
	6-Üniversite	94	2,5 7	0,9 1	0,0 9							

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Far k
	7-Yüksek Lisans	24	2,86	1,04	0,21							
	Toplam	40	2,78	1,03	0,05							
	1-Okur-Yazar	16	3,33	0,56	0,14	G. Arası	3,52	6	,586	2,115	0,05	3>6
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,14	0,38	0,11	G. İçi	109,41	395	,277			
	3-ilkokul	92	3,22	0,50	0,05	Topla m	112,92	401				
PÇE Toplam Puan	4-Ortaokul	75	3,06	0,58	0,07							
	5-Lise	89	3,03	0,53	0,06							
	6-Üniversite	94	3,02	0,52	0,05							
	7-Yüksek Lisans	24	3,00	0,50	0,10							
	Toplam	40	3,02	0,53	0,03							

Tabloda görülebileceği üzere, PÇE ortalamalarının baba tahsil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, PÇE toplam puan ortalaması ile planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir ($p<0.05$). Bunun yanı sıra, aceleci yaklaşım alt boyutunda ve kaçınan yaklaşım alt boyutundaki gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılık gözlenen gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Buna göre yapılan çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre PÇE toplam puan ortalaması ile planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında ilkökuller ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan babalar arasında üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip babaları olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$).

PÇE puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.8: PÇE Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,66	0,83	0,16	G. Arası	1,78	4	0,44	0,92	0,45	
	2-1001-3000TL	186	3,66	0,69	0,05	G. İçi	192,59	397	0,49			
	3-3001-5000 TL	104	3,51	0,65	0,06	Toplam	194,37	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,57	0,59	0,09							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,62	0,85	0,14							
	Toplam	402	3,61	0,70	0,03							
Düşünen Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,19	1,11	0,21	G. Arası	7,61	4	1,90	1,80	0,13	
	2-1001-3000TL	186	2,88	1,02	0,08	G. İçi	419,14	397	1,06			
	3-3001-5000 TL	104	2,67	0,96	0,09	Toplam	426,75	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,70	0,92	0,13							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,79	1,27	0,21							
	Toplam	402	2,82	1,03	0,05							
Kaçıngan Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,12	1,15	0,22	G. Arası	6,79	4	1,70	1,75	0,14	
	2-1001-3000TL	186	3,14	0,94	0,07	G. İçi	386,12	397	0,97			
	3-3001-5000 TL	104	2,91	1,01	0,10	Toplam	392,92	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,84	0,99	0,14							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,21	0,99	0,17							
	Toplam	402	3,05	0,99	0,05							
Değerlendirmeci Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,04	1,21	0,23	G. Arası	5,26	4	1,31	0,96	0,43	
	2-1001-3000TL	186	2,81	1,17	0,09	G. İçi	541,20	397	1,36			
	3-3001-5000 TL	104	2,68	1,13	0,11	Toplam	546,46	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,58	1,17	0,17							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,89	1,24	0,21							
	Toplam	402	2,77	1,17	0,06							
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,07	0,88	0,17	G. Arası	4,18	4	1,04	1,23	0,30	
	2-1001-3000TL	186	2,96	0,89	0,07	G. İçi	335,71	397	0,85			
	3-3001-5000 TL	104	2,78	0,90	0,09	Toplam	339,89	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,06	0,90	0,13							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,85	1,15	0,19							
	Toplam	402	2,92	0,92	0,05							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Planlı Yaklaşım	1-1000 TL'den Az	28	3,06	1,06	0,20	G. Arası	8,80	4	2,20	2,10	0,08	
	2-1001-3000TL	186	2,83	1,04	0,08	G. İçi	415,35	397	1,05			
	3-3001-5000 TL	104	2,55	0,95	0,09	Toplam	424,16	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,85	0,95	0,14							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,88	1,20	0,20							
	Toplam	402	2,78	1,03	0,05							
PÇE Toplam	1-1000 TL'den Az	28	3,27	0,47	0,09	G. Arası	3,67	4	0,92	3,33	0,01	1>3
	2-1001-3000TL	186	3,15	0,52	0,04	G. İçi	109,25	397	0,28			2>3
	3-3001-5000 TL	104	2,95	0,55	0,05	Toplam	112,92	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,06	0,49	0,07							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,10	0,53	0,09							
	Toplam	402	3,09	0,53	0,03							

Tabloda görülebileceği üzere, PÇE ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak yalnızca PÇE toplam puan ortalaması açısından anlamlı şekilde farklılık göstermiş ($p<0.05$), PÇE alt boyutlarında yer alan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Ardından anlamlı farklılık gözlenen gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Buna göre yapılan çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre PÇE toplam puan ortalaması açısından 3.001 ile 5.000 TL arasında gelire sahip olanlar ile 1.000 TL'den az ve 1.001 ile 3.000 TL arasında gelir elde edenler arasında 3.001 ile 5.000 TL arasında gelire sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$).

PÇE ölçek puanlarının anne-baba birlikteliği ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.3.9: PÇE Ortalamalarının Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Anne - Baba Birlikte Mi?	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p
Aceleci Yaklaşım	Evet	352	3,57	0,68	0,04	-2,25	59,59	0,03
	Hayır	50	3,84	0,79	0,11			
Düşünen Yaklaşım	Evet	352	2,84	1,02	0,05	0,97	400,00	0,33
	Hayır	50	2,68	1,14	0,16			
Kaçıngan Yaklaşım	Evet	352	3,05	0,95	0,05	-0,18	57,84	0,86
	Hayır	50	3,08	1,22	0,17			
Değerlendirmeci Yaklaşım	Evet	352	2,79	1,15	0,06	0,80	400,00	0,42
	Hayır	50	2,65	1,29	0,18			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	352	2,92	0,91	0,05	-0,28	400,00	0,78
	Hayır	50	2,96	0,98	0,14			
Planlı Yaklaşım	Evet	352	2,79	1,01	0,05	0,42	400,00	0,68
	Hayır	50	2,73	1,13	0,16			
PÇE Toplam	Evet	352	3,08	0,53	0,03	-0,65	400,00	0,52
	Hayır	50	3,14	0,54	0,08			

Tabloda görülebileceği üzere, PÇE puanları aritmetik ortalamalarının öğrencilerin anne ve babalarının birlikte yaşayıp yaşamadıkları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, yalnızca aceleci yaklaşım alt boyutunda anne babası birlikte yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t=-2,25$; $p<0.05$).

PÇE ölçek puanlarının katılımcıların büyüdüğü yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.10: PÇE Puanlarının Katılımcıların Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p
Aceleci Yaklaşım	1- Köy	22	3,36	0,80	0,17	G. Arası	2,12	3	0,71	1,46	0,22
	2- Kasaba	23	3,49	0,61	0,13	G. İçi	192,25	398	0,48		
	3- Şehir	148	3,66	0,63	0,05	Toplam	194,37	401			
	4- Büyükşehir	209	3,61	0,73	0,05						

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p
	Toplam	402	3,61	0,70	0,03						
Düşünen Yaklaşım	1- Köy	22	3,28	1,39	0,30	G. Arası	5,64	3	1,88	1,78	0,15
	2- Kasaba	23	2,66	0,91	0,19	G. İçi	421,11	398	1,06		
	3- Şehir	148	2,83	0,95	0,08	Toplam	426,75	401			
	4- Büyükşehir	209	2,78	1,05	0,07						
	Toplam	402	2,82	1,03	0,05						
Kaçınan Yaklaşım	1- Köy	22	2,57	0,86	0,18	G. Arası	6,02	3	2,01	2,06	0,10
	2- Kasaba	23	3,11	1,17	0,24	G. İçi	386,90	398	0,97		
	3- Şehir	148	3,03	1,02	0,08	Toplam	392,92	401			
	4- Büyükşehir	209	3,11	0,95	0,07						
	Toplam	402	3,05	0,99	0,05						
Değerlendirmeci Yaklaşım	1- Köy	22	3,21	1,62	0,34	G. Arası	4,63	3	1,54	1,13	0,34
	2- Kasaba	23	2,72	1,17	0,24	G. İçi	541,83	398	1,36		
	3- Şehir	148	2,76	1,12	0,09	Toplam	546,46	401			
	4- Büyükşehir	209	2,73	1,15	0,08						
	Toplam	402	2,77	1,17	0,06						
Kendine Güvenli Yaklaşım	1- Köy	22	3,17	1,02	0,22	G. Arası	4,65	3	1,55	1,84	0,14
	2- Kasaba	23	2,55	0,85	0,18	G. İçi	335,24	398	0,84		
	3- Şehir	148	2,91	0,88	0,07	Toplam	339,89	401			
	4- Büyükşehir	209	2,95	0,94	0,07						
	Toplam	402	2,92	0,92	0,05						
Planlı Yaklaşım	1- Köy	22	3,19	1,38	0,29	G. Arası	8,35	3	2,78	2,66	0,05
	2- Kasaba	23	2,37	1,02	0,21	G. İçi	415,81	398	1,04		
	3- Şehir	148	2,73	0,98	0,08	Toplam	424,16	401			
	4- Büyükşehir	209	2,82	1,01	0,07						
	Toplam	402	2,78	1,03	0,05						
PÇE Toplam	1- Köy	22	3,17	0,51	0,11	G. Arası	1,01	3	0,34	1,20	0,31
	2- Kasaba	23	2,90	0,54	0,11	G. İçi	111,91	398	0,28		
	3- Şehir	148	3,09	0,52	0,04	Toplam	112,92	401			
	4- Büyükşehir	209	3,10	0,54	0,04						
	Toplam	402	3,09	0,53	0,03						

Tabloda görülebileceği üzere, PÇE ölçek puanlarının katılımcıların büyüdükleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak ölçek toplam puanı ve alt boyutlar açısından anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ile PÇE ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna ilişkin yaptığımız pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.11: Problem Çözme Envanteri Puanlarıyla Başarı Not Ortalaması Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aceleci Yak.	Düşünen Yak.	Kaçınan Yak.	Değerlendirme Yak.	Kendine Güvenli Yak.	Planlı Yak.	PÇE Top.
Başarı Durumu	r	-0,06	-,21**	-,12*	-,21**	-,14**	-,15**	-,24**
	p	0,21	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	402	402	402	402	402	402	402

Tablo 13'e göre PÇE ölçeğinden alınan puanlarla başarı not ortalaması puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında, başarı not ortalaması ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirme yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ile PÇE toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken ($p<0,05$); aceleci yaklaşım ile arasında anlamlı korelatif bir ilişki tespit edilememiştir ($p>0,05$).

4.4 İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt probleminde belirtilen “Ergenlerin Offer Benlik İmgesi ölçek puanı açısından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar; cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, anne babanın birlikte ya da ayrı olup olmaması, sınıf düzeyi, yaş, anne ve babanın tahsil durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, akademik başarı puanı gibi değişkenler açısından anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen bulgular verilmektedir.

Tablo 4.4.1 : Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Benlik İmgesi / Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p	
Aile İlişkileri	Kız	192	2,57	0,75	0,05	-2,13	400	0,00
	Erkek	210	2,73	0,80	0,05			
Dürtü Kontrolü	Kız	192	3,40	0,81	0,06	4,11	400	0,00
	Erkek	210	3,07	0,81	0,06			
Cinsel Tutumlar	Kız	192	3,68	0,76	0,06	6,49	400	0,00
	Erkek	210	3,15	0,86	0,06			
Bireysel Değerler	Kız	192	2,55	0,83	0,06	-2,99	400	0,00
	Erkek	210	2,81	0,92	0,06			
Başetme Gücü	Kız	192	2,94	0,93	0,07	0,184	400	0,85
	Erkek	210	2,92	0,99	0,07			
Beden İmgesi	Kız	192	2,97	0,89	0,06	-0,379	400	0,70
	Erkek	210	3,01	0,98	0,07			
Duygusal Düzey	Kız	192	2,98	0,78	0,06	-0,397	400	0,69
	Erkek	210	3,01	0,84	0,06			
Çevre Uyum	Kız	192	2,85	0,67	0,05	-2,448	400	0,01
	Erkek	210	3,02	0,73	0,05			
Meslek Eğitim	Kız	192	2,60	0,91	0,07	-2,416	400	0,02
	Erkek	210	2,82	0,91	0,06			
Sosyal İlişkiler	Kız	192	2,84	0,90	0,07	-0,866	400	0,39
	Erkek	210	2,92	0,92	0,06			
Ruh Sağlığı	Kız	192	3,13	0,73	0,05	0,141	400	0,89
	Erkek	210	3,12	0,77	0,05			
Benlik Toplam	Kız	192	2,93	0,48	0,03	-0,389	394,159	0,70
	Erkek	210	2,95	0,59	0,04			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Offer Benlik İmgesi ölçeğinin ve alt boyutlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, aile ilişkileri alt boyutunda erkek öğrenciler lehine ($t = -2,13$; $p = 0,0 < .01$); dürtü kontrolü alt boyutunda erkek öğrenciler lehine ($t = 4,11$; $p = 0,0 < .01$); cinsel tutumlar alt boyutunda kız öğrenciler lehine ($t = 6,49$; $p = 0,0 < .01$); bireysel değerler alt boyutunda erkek öğrenciler lehine ($t = -2,99$; $p = 0,0 < .01$); çevre uyumu alt boyutunda erkek öğrenciler lehine ($t = -2,44$; $p = 0,01 < .05$); meslek eğitim alt boyutunda erkek öğrenciler lehine ($t = -2,41$; $p = 0,02 < .05$) anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte başetme gücü, beden imgesi,

duygusal düzey, sosyal ilişkiler, ruh sağlığı ve Offer Benlik İmgesi ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>05$).

Offer Benlik İmgesi Ölçeği ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir? sorusuna ilişkin yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.2: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

OBI	YAŞ
Aile İlişkileri	r
	0,011
	p
Dürtü Kontrolü	p
	0,82
	N
Cinsel Tutumlar	N
	402
	r
Bireysel Değerler	r
	-0,125
	p
Başetme Gücü	p
	0,01
	N
Beden İmgesi	N
	402
	r
Duygusal Düzey	r
	-0,044
	p
Çevre Uyumu	p
	0,38
	N
Meslek Eğitim	N
	402
	r
Sosyal İlişkiler	r
	0,043
	p
Ruh Sağlığı	p
	0,39
	N
	N
	402
	r
	r
	-0,081
	p
	p
	0,10
	N
	N
	402
	r
	r
	0,070
	p
	p
	0,16
	N
	N
	402
	r
	r
	-0,101
	p
	p
	0,04
	N
	N
	402
	r
	r
	-0,095
	p
	p
	0,05
	N
	N
	402
	r
	r
	-0,096
	p
	p
	0,05
	N
	N
	402
	r
	r
	-0,002
	p
	p
	0,96

OBİ	YAŞ	
	N	402
OBİ Toplam	r	-0,064
	p	0,20
	N	402

Tablo incelendiğinde Offer Benlik İmgesi ölçek puan ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir? sorusuna ilişkin yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda yalnızca “cinsel tutumlar” alt boyutu ve çevre uyumu alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir korelasyona rastlanırken ($p < 0,05$) diğer alt boyutlarda anlamlı korelatif ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre cinsel tutumlar alt boyutu ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı bir korelasyon ($r = -,125$; $p = 0,01 < 0,05$) ve yine çevre uyumu alt boyutunda negatif yönlü anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir ($r = -,101$; $p = 0,04 < 0,05$).

Katılımcıların offer benlik imgesi ölçek ortalamaları öğrenim hayatlarında PDR hizmeti alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.3: PDR Hizmeti Alıp Almama Durumuna Göre Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları

Pdr Hizmeti Aldınız Mı?		N	$\bar{x}$	ss	$Sh\bar{x}$	t	Sd	p
Aile İlişkileri	Evet	85	2,66	,73	,07	,147	400	,88
	Hayır	317	2,65	,79	,04			
Dürtü Kontrolü	Evet	85	3,23	,84	,09	,065	400	,94
	Hayır	317	3,22	,82	,04			
Cinsel Tutumlar	Evet	85	3,17	,89	,09	-2,836	400	,00
	Hayır	317	3,46	,83	,04			
Bireysel Değerler	Evet	85	2,58	,84	,09	-1,171	400	,24
	Hayır	317	2,71	,90	,05			
Başetme Gücü	Evet	85	2,93	,89	,09	,027	141,951	,97
	Hayır	317	2,92	,97	,05			
Beden İmgesi	Evet	85	3,01	,88	,09	,196	400	,84
	Hayır	317	2,98	,95	,05			
Duygusal Düzey	Evet	85	3,09	,84	,09	1,279	400	,20
	Hayır	317	2,97	,80	,04			
Çevre Uyumu	Evet	85	2,85	,67	,07	-1,171	400	,24
	Hayır	317	2,95	,71	,03			

Meslek Eğitim	Evet	85	2,70	,86	,09	-,079	400	,93
	Hayır	317	2,71	,92	,05			
Sosyal İlişkiler	Evet	85	2,80	,79	,08	-,920	152,946	,35
	Hayır	317	2,90	,94	,05			
Ruh Sağlığı	Evet	85	3,22	,72	,07	1,419	400	,15
	Hayır	317	3,09	,75	,04			
Benlik Toplam	Evet	85	2,91	,49	,05	-,417	400	,67
	Hayır	317	2,94	,54	,03			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Offer Benlik İmgesi ölçeğinin ve alt boyutlarının öğrencinin okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark yalnızca cinsel tutumlar alt boyutunda PDR hizmeti almayan öğrenciler lehine ($t = -2,83$; $p = 0,0 < .01$) anlamlı bulunmuş; ölçek toplam boyutunda ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > 0,05$).

Katılımcıların OBİ ölçek ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.4: Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan t Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma		N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p	N
Aile İlişkileri	Evet	203	2,62	0,78	0,06	,215	-,867	400	0,39
	Hayir	199	2,69	0,78	0,05				
Dürtü Kontrolü	Evet	203	3,25	0,91	0,06	6,729	,487	386,755	0,63
	Hayir	199	3,21	0,74	0,05				
Cinsel Tutumlar	Evet	203	3,37	0,90	0,06	2,241	-,762	400	0,45
	Hayir	199	3,44	0,81	0,06				
Bireysel Değerler	Evet	203	2,60	0,86	0,06	,271	-1,984	400	0,05
	Hayir	199	2,77	0,91	0,06				
Başetme Gücü	Evet	203	2,93	0,98	0,07	,199	,077	400	0,94
	Hayir	199	2,93	0,94	0,07				
Beden İmgesi	Evet	203	2,98	0,97	0,07	,528	-,198	400	0,84
	Hayir	199	3,00	0,91	0,06				
Duygusal Düzey	Evet	203	2,99	0,83	0,06	,164	-,312	400	0,76
	Hayir	199	3,01	0,80	0,06				
Çevre Uyumu	Evet	203	2,87	0,69	0,05	,151	-1,950	400	0,05
	Hayir	199	3,00	0,71	0,05				

Meslek Eğitim	Evet	203	2,69	0,90	0,06	,926	-,607	400	0,54
	Hayir	199	2,74	0,94	0,07				
Sosyal İlişkiler	Evet	203	2,81	0,94	0,07	1,567	-1,587	400	0,11
	Hayir	199	2,96	0,88	0,06				
Ruh Sağlığı	Evet	203	3,12	0,78	0,05	1,085	,065	400	0,95
	Hayir	199	3,12	0,72	0,05				
Benlik Toplam	Evet	203	2,91	0,55	0,04	,893	-1,144	400	0,25
	Hayir	199	2,97	0,52	0,04				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Offer Benlik İmgesi ölçeğinin ve alt boyutlarının öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Katılımcıların OBİ ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.5: Offer Benlik İmgesi Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p
Aile İlişkileri	1 Kardeş	72	2,62	0,83	0,10	G. Arası	3,28	4	0,82	1,35	0,25
	2 Kardeş	134	2,56	0,77	0,07	G. İçi	237,69	392	0,61		
	3 Kardeş	106	2,69	0,78	0,08	Toplam	240,96	396			
	4 Kardeş	50	2,66	0,69	0,10						
	5 ve Üstü	35	2,89	0,81	0,14						
	Total	397	2,65	0,78	0,04						
Dürtü Kpontrolü	1 Kardeş	72	3,21	0,85	0,10	G. Arası	2,40	4	0,60	0,86	0,49
	2 Kardeş	134	3,16	0,93	0,08	G. İçi	273,10	392	0,70		
	3 Kardeş	106	3,22	0,81	0,08	Toplam	275,50	396			
	4 Kardeş	50	3,32	0,67	0,09						
	5 ve Üstü	35	3,42	0,66	0,11						
	Total	397	3,22	0,83	0,04						
Cinsel Tutumlar	1 Kardeş	72	3,41	0,84	0,10	G. Arası	2,02	4	0,50	0,68	0,60
	2 Kardeş	134	3,31	0,94	0,08	G. İçi	289,57	392	0,74		
	3 Kardeş	106	3,43	0,84	0,08	Toplam	291,59	396			
	4 Kardeş	50	3,46	0,74	0,10						

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p
	5 ve Üstü	35	3,55	0,78	0,13						
	Total	397	3,40	0,86	0,04						
Bireysel Değerler	1 Kardeş	72	2,59	0,89	0,10	G. Arası	3,66	4	0,91	1,16	0,33
	2 Kardeş	134	2,60	0,89	0,08	G. İçi	308,84	392	0,79		
	3 Kardeş	106	2,78	0,92	0,09	Toplam	312,50	396			
	4 Kardeş	50	2,71	0,86	0,12						
	5 ve Üstü	35	2,86	0,84	0,14						
	Total	397	2,68	0,89	0,04						
Başetme Gücü	1 Kardeş	72	2,84	0,94	0,11	G. Arası	2,37	4	0,59	0,65	0,63
	2 Kardeş	134	2,89	0,95	0,08	G. İçi	359,04	392	0,92		
	3 Kardeş	106	2,99	0,97	0,09	Toplam	361,41	396			
	4 Kardeş	50	2,87	0,85	0,12						
	5 ve Üstü	35	3,10	1,11	0,19						
	Total	397	2,92	0,96	0,05						
Beden İmgesi	1 Kardeş	72	3,08	1,05	0,12	G. Arası	4,66	4	1,16	1,32	0,26
	2 Kardeş	134	2,86	0,84	0,07	G. İçi	346,69	392	0,88		
	3 Kardeş	106	3,12	0,99	0,10	Toplam	351,35	396			
	4 Kardeş	50	2,97	0,98	0,14						
	5 ve Üstü	35	3,01	0,85	0,14						
	Total	397	2,99	0,94	0,05						
Duygusal Düzey	1 Kardeş	72	2,89	0,69	0,08	G. Arası	4,86	4	1,21	1,84	0,12
	2 Kardeş	134	2,97	0,89	0,08	G. İçi	258,39	392	0,66		
	3 Kardeş	106	2,96	0,82	0,08	Toplam	263,24	396			
	4 Kardeş	50	3,07	0,75	0,11						
	5 ve Üstü	35	3,32	0,77	0,13						
	Total	397	3,00	0,82	0,04						
Çevre Uyumu	1 Kardeş	72	2,87	0,68	0,08	G. Arası	3,45	4	0,86	1,74	0,14
	2 Kardeş	134	2,85	0,72	0,06	G. İçi	194,23	392	0,50		
	3 Kardeş	106	2,99	0,75	0,07	Toplam	197,68	396			
	4 Kardeş	50	2,95	0,64	0,09						
	5 ve Üstü	35	3,17	0,62	0,11						
	Total	397	2,93	0,71	0,04						
Meslek Eğitim	1 Kardeş	72	2,79	0,98	0,12	G. Arası	7,28	4	1,82	2,22	0,07
	2 Kardeş	134	2,54	0,84	0,07	G. İçi	321,63	392	0,82		
	3 Kardeş	106	2,88	0,98	0,10	Toplam	328,91	396			
	4 Kardeş	50	2,71	0,80	0,11						
	5 ve Üstü	35	2,72	0,90	0,15						
	Total	397	2,71	0,91	0,05						
Sosyal İlişkiler	1 Kardeş	72	2,95	1,00	0,12	G. Arası	5,80	4	1,45	1,74	0,14

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p
	2 Kardeş	134	2,72	0,89	0,08	G. İçi	327,08	392	0,83		
	3 Kardeş	106	2,98	0,97	0,09	Toplam	332,88	396			
	4 Kardeş	50	2,94	0,79	0,11						
	5 ve Üstü	35	3,02	0,78	0,13						
	Total	397	2,88	0,92	0,05						
	1 Kardeş	72	3,11	0,72	0,08	G. Arası	0,30	4	0,07	0,13	0,97
	2 Kardeş	134	3,10	0,77	0,07	G. İçi	222,13	392	0,57		
	3 Kardeş	106	3,15	0,83	0,08	Toplam	222,43	396			
	4 Kardeş	50	3,17	0,72	0,10						
	5 ve Üstü	35	3,08	0,56	0,09						
	Total	397	3,12	0,75	0,04						
	1 Kardeş	72	2,93	0,56	0,07	G. Arası	2,22	4	0,56	1,93	0,11
	2 Kardeş	134	2,85	0,54	0,05	G. İçi	113,11	392	0,29		
	3 Kardeş	106	2,99	0,56	0,05	Toplam	115,33	396			
	4 Kardeş	50	2,97	0,47	0,07						
	5 ve Üstü	35	3,09	0,49	0,08						
	Total	397	2,94	0,54	0,03						

Tabloda görüleceği üzere Offer Benlik İmgesi Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p < 0.05$).

Araştırmanın diğer alt problemlerinden biri de “öğrencilerin Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı” sorusu idi. Bu konuda ölçek verileriyle yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.6: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	1-Okur-Yazar	25	2,84	0,72	0,14	G. Arası	11,73	5	2,35	4,00	0,00	1>3
	2-Okur-Yazar Değil	12	3,21	0,65	0,19	G. İçi	232,15	396	0,59			1>6
	3-ilkokul	146	2,78	0,75	0,06	Toplam	243,88	401				3>6
	4-Ortaokul	64	2,50	0,77	0,10							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	5-Lise	84	2,60	0,78	0,09							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,44	0,80	0,09							
	Toplam	402	2,65	0,78	0,04							
	1-Okur-Yazar	25	3,39	0,74	0,15	G. Arası	1,11	5	0,22	0,32	0,90	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,25	0,63	0,18	G. İçi	275,23	396	0,70			
	3-ilkokul	146	3,22	0,83	0,07	Toplam	276,34	401				
	4-Ortaokul	64	3,19	0,88	0,11							
	5-Lise	84	3,25	0,82	0,09							
	6-Üniversite ve Üstü	71	3,16	0,88	0,10							
	Toplam	402	3,23	0,83	0,04							
	1-Okur-Yazar	25	3,76	0,63	0,13	G. Arası	6,16	5	1,23	1,70	0,13	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,34	0,78	0,22	G. İçi	286,40	396	0,72			
	3-ilkokul	146	3,43	0,76	0,06	Toplam	292,56	401				
	4-Ortaokul	64	3,43	0,90	0,11							
	5-Lise	84	3,41	0,81	0,09							
	6-Üniversite ve Üstü	71	3,21	1,07	0,13							
	Toplam	402	3,40	0,85	0,04							
	1-Okur-Yazar	25	2,73	0,78	0,16	G. Arası	11,82	5	2,36	3,07	0,01	2>6
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,28	0,69	0,20	G. İçi	305,08	396	0,77			
	3-ilkokul	146	2,82	0,96	0,08	Toplam	316,90	401				
	4-Ortaokul	64	2,66	0,91	0,11							
	5-Lise	84	2,55	0,80	0,09							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,47	0,83	0,10							
	Toplam	402	2,68	0,89	0,04							
	1-Okur-Yazar	25	2,98	1,11	0,22	G. Arası	5,40	5	1,08	1,18	0,32	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,28	0,82	0,24	G. İçi	362,43	396	0,92			
	3-ilkokul	146	3,03	0,99	0,08	Toplam	367,83	401				
	4-Ortaokul	64	2,79	1,01	0,13							
	5-Lise	84	2,90	0,87	0,09							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,80	0,89	0,11							
	Toplam	402	2,93	0,96	0,05							
	1-Okur-Yazar	25	3,05	1,00	0,20	G. Arası	3,70	5	0,74	0,84	0,52	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,33	0,87	0,25	G. İçi	349,34	396	0,88			
	3-ilkokul	146	3,00	0,91	0,08	Toplam	353,04	401				
	4-Ortaokul	64	2,99	1,06	0,13							
	5-Lise	84	3,05	0,87	0,09							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,83	0,95	0,11							
	Toplam	402	2,99	0,94	0,05							
Duygusal Düzey	1-Okur-Yazar	25	3,16	0,92	0,18	G. Arası	5,00	5	1,00	1,52	0,18	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,10	0,66	0,19	G. İçi	260,80	396	0,66			
	3-ilkokul	146	3,07	0,80	0,07	Toplam	265,80	401				
	4-Ortaokul	64	2,77	0,76	0,10							
	5-Lise	84	2,95	0,72	0,08							
	6-Üniversite ve Üstü	71	3,03	0,96	0,11							
	Toplam	402	3,00	0,81	0,04							
Çevre Uyumu	1-Okur-Yazar	25	3,24	0,67	0,13	G. Arası	10,23	5	2,05	4,29	0,00	1>3
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,55	0,47	0,14	G. İçi	189,03	396	0,48			1>4
	3-ilkokul	146	2,99	0,67	0,06	Toplam	199,26	401				1>5
	4-Ortaokul	64	2,85	0,76	0,09							1>6
	5-Lise	84	2,87	0,72	0,08							2>4
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,76	0,66	0,08							2>5
	Toplam	402	2,94	0,70	0,04							2>6
Meslek ve Eğitim Hedefleri	1-Okur-Yazar	25	2,81	1,02	0,20	G. Arası	6,37	5	1,27	1,53	0,18	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,21	0,98	0,28	G. İçi	329,46	396	0,83			
	3-ilkokul	146	2,79	0,89	0,07	Toplam	335,84	401				
	4-Ortaokul	64	2,69	1,07	0,13							
	5-Lise	84	2,61	0,95	0,10							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,58	0,68	0,08							
	Toplam	402	2,71	0,92	0,05							
Sosyal İlişkiler	1-Okur-Yazar	25	3,29	0,75	0,15	G. Arası	7,51	5	1,50	1,82	0,11	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,20	0,82	0,24	G. İçi	327,40	396	0,83			
	3-ilkokul	146	2,92	0,91	0,07	Toplam	334,92	401				
	4-Ortaokul	64	2,73	0,97	0,12							
	5-Lise	84	2,81	0,91	0,10							
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,84	0,92	0,11							
	Toplam	402	2,88	0,91	0,05							
Ruh Sağlığı	1-Okur-Yazar	25	3,39	0,72	0,14	G. Arası	3,40	5	0,68	1,22	0,30	
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,43	0,82	0,24	G. İçi	220,93	396	0,56			
	3-ilkokul	146	3,11	0,67	0,06	Toplam	224,33	401				
	4-Ortaokul	64	3,05	0,80	0,10							
	5-Lise	84	3,10	0,75	0,08							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	6-Üniversite ve Üstü	71	3,08	0,83	0,10							
	Toplam	402	3,12	0,75	0,04							
	1-Okur-Yazar	25	3,14	0,51	0,10	G. Arası	4,96	5	0,99	3,53	0,00	1>4
	2-Okur-Yazar Degil	12	3,31	0,43	0,12	G. İçi	111,33	396	0,28			1>5
	3-ilkokul	146	3,00	0,51	0,04	Toplam	116,29	401				1>6
OBI Toplam	4-Ortaokul	64	2,85	0,57	0,07							2>4
	5-Lise	84	2,90	0,52	0,06							2>5
	6-Üniversite ve Üstü	71	2,81	0,57	0,07							2>6
	Toplam	402	2,94	0,54	0,03							

Tabloda görülebileceği üzere, OBI ölçeği aritmetik ortalamalarının anne tahsil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, “Çevre Uyumu, Bireysel Değerler ve Aile İlişkileri” alt ölçeklerinde ve ölçek toplam puanı boyutunda anlamlı bulunurken ($p<0.05$); “dürtü kontrolü, bireysel değerler, baş etme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, meslek eğitim, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir ($p>0.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Analiz sonuçlarına göre “Aile İlişkileri” alt boyutunda, Okur-yazar grubu ile ilkökul ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar grubu lehine; ilkökul ile üniversite ve üstü eğitim grubunda da ilkökul grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Yine tabloda yer alan “bireysel değerler” alt boyutunda okur-yazar olmayanlar grubu ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip anneler arasında okur-yazar olmayan anneler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Aynı şekilde tabloda bulunan “çevre uyumu” alt boyutunda okur-yazar eğitim grubu ile ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim grubu arasında okur-yazar eğitim grubu lehine; okur-yazar olmayan grubu ile ortaokul ve lise eğitim grupları arasında okur-yazar olmayan anneler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Son olarak tabloda yer alan OBI Toplam puan ortalamaları üzerinden yapılan analizler incelendiğinde, okur-yazar grubu ile ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim grubu arasında okur-yazar eğitim düzeyine sahip anneler lehine; okur-yazar olmayanlar grubu ile ortaokul, lise ve üniversite ve üstü

eğitim grupları arasında okur-yazar olmayan anneler grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.7: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aile İlişkileri	1-Okur-Yazar Değil	12	2,69	0,84	0,24	G. Arası	8,37	4	2,09	3,53	0,01	2>3
	2-ilkokul	108	2,88	0,74	0,07	G. İçi	235,50	397	0,59			2>4
	3-Ortaokul	75	2,55	0,81	0,09	Toplam	243,88	401				2>5
	4-Lise	89	2,53	0,75	0,08							
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,60	0,78	0,07							
	Toplam	402	2,65	0,78	0,04							
Dürtü Kontrolü	1-Okur-Yazar Değil	12	3,32	0,77	0,22	G. Arası	2,12	4	0,53	0,77	0,55	
	2-ilkokul	108	3,26	0,77	0,07	G. İçi	274,22	397	0,69			
	3-Ortaokul	75	3,33	0,91	0,11	Toplam	276,34	401				
	4-Lise	89	3,12	0,86	0,09							
	5-Üniversite ve Üstü	118	3,20	0,81	0,08							
	Toplam	402	3,23	0,83	0,04							
Cinsel Tutumlar	1-Okur-Yazar Değil	12	3,45	0,73	0,21	G. Arası	3,75	4	0,94	1,29	0,27	
	2-ilkokul	108	3,41	0,75	0,07	G. İçi	288,81	397	0,73			
	3-Ortaokul	75	3,51	0,84	0,10	Toplam	292,56	401				
	4-Lise	89	3,48	0,90	0,09							
	5-Üniversite ve Üstü	118	3,26	0,93	0,09							
	Toplam	402	3,40	0,85	0,04							
Bireysel Değerler	1-Okur-Yazar Değil	12	2,68	0,95	0,27	G. Arası	5,42	4	1,35	1,73	0,14	
	2-ilkokul	108	2,83	0,98	0,09	G. İçi	311,48	397	0,78			
	3-Ortaokul	75	2,73	0,97	0,11	Toplam	316,90	401				
	4-Lise	89	2,68	0,88	0,09							
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,52	0,73	0,07							
	Toplam	402	2,68	0,89	0,04							
Başetme Gücü	1-Okur-Yazar Değil	12	3,25	0,89	0,26	G. Arası	1,60	4	0,40	0,43	0,78	
	2-ilkokul	108	2,96	0,99	0,10	G. İçi	366,23	397	0,92			
	3-Ortaokul	75	2,90	0,92	0,11	Toplam	367,83	401				
	4-Lise	89	2,93	1,04	0,11							
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,89	0,90	0,08							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Toplam	402	2,93	0,96	0,05						
Beden İmgesi	1-Okur-Yazar Değil	12	2,85	1,17	0,34	G. Arası	3,86	4	0,96	1,10	0,36
	2-ilkokul	108	3,07	0,95	0,09	G. İçi	349,18	397	0,88		
	3-Ortaokul	75	2,96	0,96	0,11	Toplam	353,04	401			
	4-Lise	89	3,10	0,95	0,10						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,87	0,87	0,08						
	Toplam	402	2,99	0,94	0,05						
Duygusal Düzey	1-Okur-Yazar Değil	12	3,21	0,87	0,25	G. Arası	2,17	4	0,54	0,82	0,51
	2-ilkokul	108	3,08	0,81	0,08	G. İçi	263,63	397	0,66		
	3-Ortaokul	75	2,90	0,83	0,10	Toplam	265,80	401			
	4-Lise	89	2,96	0,80	0,08						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,99	0,81	0,08						
	Toplam	402	3,00	0,81	0,04						
Çevre Uyumu	1-Okur-Yazar Değil	12	3,11	0,58	0,17	G. Arası	2,88	4	0,72	1,46	0,22
	2-ilkokul	108	3,05	0,76	0,07	G. İçi	196,38	397	0,49		
	3-Ortaokul	75	2,94	0,72	0,08	Toplam	199,26	401			
	4-Lise	89	2,87	0,66	0,07						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,86	0,68	0,06						
	Toplam	402	2,94	0,70	0,04						
Meslek ve Eğitim Hedefleri	1-Okur-Yazar Değil	12	2,71	1,00	0,29	G. Arası	6,96	4	1,74	2,10	0,08
	2-ilkokul	108	2,92	1,00	0,10	G. İçi	328,87	397	0,83		
	3-Ortaokul	75	2,62	0,94	0,11	Toplam	335,84	401			
	4-Lise	89	2,58	0,90	0,10						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,68	0,79	0,07						
	Toplam	402	2,71	0,92	0,05						
Sosyal İlişkiler	1-Okur-Yazar Değil	12	2,86	0,90	0,26	G. Arası	5,68	4	1,42	1,71	0,15
	2-ilkokul	108	3,03	0,89	0,09	G. İçi	329,23	397	0,83		
	3-Ortaokul	75	2,86	0,95	0,11	Toplam	334,92	401			
	4-Lise	89	2,93	0,92	0,10						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,72	0,90	0,08						
	Toplam	402	2,88	0,91	0,05						
Ruh Sağlığı	1-Okur-Yazar Değil	12	3,47	0,78	0,22	G. Arası	3,46	4	0,86	1,55	0,19
	2-ilkokul	108	3,21	0,71	0,07	G. İçi	220,88	397	0,56		
	3-Ortaokul	75	3,12	0,79	0,09	Toplam	224,33	401			
	4-Lise	89	3,03	0,81	0,09						
	5-Üniversite ve Üstü	118	3,06	0,70	0,06						
	Toplam	402	3,12	0,75	0,04						
OBİ Toplam	1-Okur-Yazar Değil	12	3,04	0,59	0,17	G. Arası	2,49	4	0,62	2,17	0,07
	2-ilkokul	108	3,06	0,53	0,05	G. İçi	113,80	397	0,29		
	3-Ortaokul	75	2,92	0,55	0,06	Toplam	116,29	401			
	4-Lise	89	2,90	0,54	0,06						
	5-Üniversite ve Üstü	118	2,86	0,52	0,05						
	Toplam	402	2,94	0,54	0,03						

Tabloda görülebileceği üzere, OBİ ölçeği aritmetik ortalamalarının baba tahsil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, yalnızca “aile ilişkileri” alt ölçeğinde anlamlı görülmüştür ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ilkökul ile ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim grupları arasında babası ilkökul mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin OBİ puanları, ailelerinin gelir düzeyleri değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4.8: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aile İlişkileri	1-1000 TL'den Az	28	2,88	0,85	0,16	G. Arası	5,19	4	1,30	2,16	0,07	
	2-1001-3000TL	186	2,67	0,76	0,06	G. İçi	238,69	397	0,60			
	3-3001-5000 TL	104	2,49	0,73	0,07	Toplam	243,88	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,79	0,86	0,12							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,68	0,78	0,13							
	Toplam	402	2,65	0,78	0,04							
Dürtü Kontrolü	1-1000 TL'den Az	28	3,14	0,68	0,13	G. Arası	2,63	4	0,66	0,95	0,43	
	2-1001-3000TL	186	3,27	0,83	0,06	G. İçi	273,71	397	0,69			
	3-3001-5000 TL	104	3,16	0,81	0,08	Toplam	276,34	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,11	0,85	0,12							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,39	0,96	0,16							
	Toplam	402	3,23	0,83	0,04							
Cinsel Tutumlar	1-1000 TL'den Az	28	3,44	0,76	0,14	G. Arası	1,95	4	0,49	0,66	0,62	
	2-1001-3000TL	186	3,36	0,84	0,06	G. İçi	290,61	397	0,73			
	3-3001-5000 TL	104	3,48	0,86	0,08	Toplam	292,56	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,49	0,89	0,13							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,28	0,94	0,16							
	Toplam	402	3,40	0,85	0,04							
Bireysel Değerler	1-1000 TL'den Az	28	3,18	1,08	0,20	G. Arası	9,81	4	2,45	3,17	0,01	1>2
	2-1001-3000TL	186	2,72	0,88	0,06	G. İçi	307,09	397	0,77			1>3
	3-3001-5000 TL	104	2,55	0,85	0,08	Toplam	316,90	401				1>4
	4-5001-7000 TL	48	2,63	0,89	0,13							1>5
	5-7001 TL ve üstü	36	2,56	0,79	0,13							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	Toplam	402	2,68	0,89	0,04							
Başetme Gücü	1-1000 TL'den Az	28	3,06	1,13	0,21	G. Arası	5,21	4	1,30	1,43	0,22	
	2-1001-3000TL	186	2,92	0,95	0,07	G. İçi	362,63	397	0,91			
	3-3001-5000 TL	104	2,83	0,92	0,09	Toplam	367,83	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,18	0,98	0,14							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,81	0,93	0,15							
	Toplam	402	2,93	0,96	0,05							
Beden İmgesi	1-1000 TL'den Az	28	3,01	0,92	0,17	G. Arası	2,64	4	0,66	0,75	0,56	
	2-1001-3000TL	186	3,01	0,93	0,07	G. İçi	350,40	397	0,88			
	3-3001-5000 TL	104	2,91	0,91	0,09	Toplam	353,04	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,17	1,06	0,15							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,90	0,90	0,15							
	Toplam	402	2,99	0,94	0,05							
Duygusal Düzey	1-1000 TL'den Az	28	3,05	0,79	0,15	G. Arası	1,57	4	0,39	0,59	0,67	
	2-1001-3000TL	186	3,01	0,84	0,06	G. İçi	264,23	397	0,67			
	3-3001-5000 TL	104	2,91	0,75	0,07	Toplam	265,80	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,02	0,81	0,12							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,13	0,92	0,15							
	Toplam	402	3,00	0,81	0,04							
Çevre Uyumu	1-1000 TL'den Az	28	3,22	0,65	0,12	G. Arası	8,21	4	2,05	4,27	0,00	1>3
	2-1001-3000TL	186	3,02	0,68	0,05	G. İçi	191,04	397	0,48			2>3
	3-3001-5000 TL	104	2,73	0,66	0,06	Toplam	199,26	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,95	0,77	0,11							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,87	0,75	0,13							
	Toplam	402	2,94	0,70	0,04							
Meslek ve Eğitim Hedefleri	1-1000 TL'den Az	28	2,87	0,74	0,14	G. Arası	5,98	4	1,50	1,80	0,13	
	2-1001-3000TL	186	2,72	0,93	0,07	G. İçi	329,85	397	0,83			
	3-3001-5000 TL	104	2,55	0,86	0,08	Toplam	335,84	401				
	4-5001-7000 TL	48	2,94	0,94	0,14							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,72	1,01	0,17							
	Toplam	402	2,71	0,92	0,05							
Sosyal İlişkiler	1-1000 TL'den Az	28	3,15	0,96	0,18	G. Arası	7,28	4	1,82	2,20	0,07	
	2-1001-3000TL	186	2,89	0,95	0,07	G. İçi	327,64	397	0,83			
	3-3001-5000 TL	104	2,73	0,80	0,08	Toplam	334,92	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,10	0,94	0,14							
	5-7001 TL ve üstü	36	2,76	0,91	0,15							
	Toplam	402	2,88	0,91	0,05							
Ruh Sağlığı	1-1000 TL'den Az	28	3,39	0,66	0,12	G. Arası	3,93	4	0,98	1,77	0,13	
	2-1001-3000TL	186	3,11	0,76	0,06	G. İçi	220,40	397	0,56			
	3-3001-5000 TL	104	3,01	0,70	0,07	Toplam	224,33	401				
	4-5001-7000 TL	48	3,23	0,81	0,12							
	5-7001 TL ve üstü	36	3,13	0,75	0,13							
	Toplam	402	3,12	0,75	0,04							
OBİ Toplam	1-1000 TL'den Az	28	3,13	0,56	0,11	G. Arası	2,99	4	0,75	2,62	0,03	1>3
	2-1001-3000TL	186	2,95	0,54	0,04	G. İçi	113,30	397	0,29			2>3
	3-3001-5000 TL	104	2,82	0,48	0,05	Toplam	116,29	401				4>3
	4-5001-7000 TL	48	3,05	0,61	0,09							

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	5-7001 TL ve üstü	36	2,91	0,53	0,09						
	Toplam	402	2,94	0,54	0,03						

Tabloda görülebileceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin OBİ puanları, ailelerinin gelir düzeyleri değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, yalnızca “çevre uyumu, bireysel değerler alt boyutları” ile OBİ toplam puanı boyutlarında gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Analizler sonucunda “bireysel değerler” alt boyutunda 1.000 TL’den az gelir düzeyine sahip olanlar ile 1.001-3.000 TL, 3.001-5.000 TL ve 7.001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip olanlar arasında 1.001-3.000 TL gelir düzeyine sahip olanlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir ($p<0,05$). “Çevre Uyumu” alt boyutundaki gruplar incelendiğinde, 1.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.000 TL’den az gelir grubu lehine; 1.001-3.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.001-3.000 TL gelir grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Son olarak OBİ toplam ölçek puan ortalamaları açısından yapılan analizler incelendiğinde, 1.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.000 TL’den az gelir grubu lehine; 1.001-3.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.001-3.000 TL gelir grubu lehine; 5.001-7.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 5.001-7.000 TL grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Offer Benlik İmgesi ölçek ortalamalarının anne-baba birlikteliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.4.9: Offer Benlik İmgesi Ölçek Ortalamalarının Anne-Baba Birlikteliği Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Anne Baba Birlikteliği		N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$	t	Sd	p
Aile İlişkileri	Evet	352	2,62	0,77	0,04	-2,57	400	0,01
	Hayır	50	2,92	0,81	0,11			
Dürtü Kontrolü	Evet	352	3,20	0,83	0,04	-1,59	400	0,11
	Hayır	50	3,40	0,81	0,11			
Cinsel Tutumlar	Evet	352	3,40	0,86	0,05	-0,01	400	1,00

	Hayır	50	3,40	0,85	0,12			
Bireysel Değerler	Evet	352	2,69	0,89	0,05	0,52	400	0,60
	Hayır	50	2,62	0,89	0,13			
Başetme Gücü	Evet	352	2,91	0,94	0,05	-1,32	400	0,19
	Hayır	50	3,10	1,07	0,15			
Beden İmgesi	Evet	352	2,97	0,91	0,05	-1,20	400	0,24
	Hayır	50	3,17	1,13	0,16			
Duygusal Düzey	Evet	352	2,98	0,82	0,04	-1,11	400	0,27
	Hayır	50	3,12	0,79	0,11			
Çevre Uyumu	Evet	352	2,90	0,71	0,04	-2,57	400	0,01
	Hayır	50	3,17	0,61	0,09			
Meslek Eğitimi	Evet	352	2,68	0,90	0,05	-2,00	400	0,05
	Hayır	50	2,95	0,99	0,14			
Sosyal İlişkiler	Evet	352	2,86	0,89	0,05	-1,57	400	0,12
	Hayır	50	3,07	1,05	0,15			
Ruh Sağlığı	Evet	352	3,07	0,74	0,04	-3,48	400	0,00
	Hayır	50	3,46	0,70	0,10			
Benlik Ölçeği Toplam	Evet	352	2,91	0,53	0,03	-2,62	400	0,01
	Hayır	50	3,12	0,58	0,08			

Tabloda görülebileceği üzere, OBİ puanları aritmetik ortalamalarının öğrencilerin anne ve babalarının birlikte yaşayıp yaşamadıkları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, ölçek toplam puan ortalaması ile ruh sağlığı, çevre uyumu ve aile ilişkileri alt boyutlarında yer alan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre OBİ toplam ölçek ortalaması açısından anne babası birlikte yaşayanlar ile yaşamayanlar arasında, anne babası birlikte yaşamayanlar lehine; aynı şekilde gruplar arasında ruh sağlığı alt boyutunda, çevre uyumu alt boyutunda ve aile ilişkileri alt boyutunda anne babası birlikte yaşamayanlar grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$).

Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının katılımcıların büyüdüğü yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.10: Offer Benlik İmgesi Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Aile İlişkileri	1- Köy	22	2,71	0,96	0,21	G. Arası	2,04	3	0,68	1,12	0,34	
	2- Kasaba	23	2,57	0,91	0,19	G. İçi	241,83	398	0,61			
	3- Şehir	148	2,74	0,78	0,06	Toplam	243,87	401				
	4- Büyükşehir	209	2,59	0,74	0,05							
	Toplam	402	2,65	0,78	0,04							
Dürtü Kontrolü	1- Köy	22	3,34	0,73	0,16	G. Arası	,648	3	0,22	0,31	0,82	
	2- Kasaba	23	3,32	0,80	0,17	G. İçi	275,694	398	0,69			
	3- Şehir	148	3,23	0,83	0,07	Toplam	276,341	401				
	4- Büyükşehir	209	3,20	0,85	0,06							
	Toplam	402	3,23	0,83	0,04							
Cinsel Tutumlar	1- Köy	22	3,37	0,87	0,19	G. Arası	,350	3	0,12	0,16	0,92	
	2- Kasaba	23	3,34	0,99	0,21	G. İçi	292,209	398	0,73			
	3- Şehir	148	3,44	0,80	0,07	Toplam	292,559	401				
	4- Büyükşehir	209	3,39	0,88	0,06							
	Toplam	402	3,40	0,85	0,04							
Bireysel Değerler	1- Köy	22	2,83	1,00	0,21	G. Arası	,959	3	0,32	0,40	0,75	
	2- Kasaba	23	2,54	0,88	0,18	G. İçi	315,941	398	0,79			
	3- Şehir	148	2,68	0,84	0,07	Toplam	316,900	401				
	4- Büyükşehir	209	2,69	0,92	0,06							
	Toplam	402	2,68	0,89	0,04							
Başetme Gücü	1- Köy	22	2,95	0,95	0,20	G. Arası	2,564	3	0,85	0,93	0,43	
	2- Kasaba	23	2,61	1,19	0,25	G. İçi	365,270	398	0,92			
	3- Şehir	148	2,93	0,97	0,08	Toplam	367,83	401				
	4- Büyükşehir	209	2,96	0,92	0,06							
	Toplam	402	2,93	0,96	0,05							
Beden İmgesi	1- Köy	22	3,09	1,02	0,22	G. Arası	2,154	3	0,72	0,81	0,49	
	2- Kasaba	23	2,75	0,91	0,19	G. İçi	350,88	398	0,88			
	3- Şehir	148	3,05	0,92	0,08	Toplam	353,04	401				
	4- Büyükşehir	209	2,97	0,94	0,07							
	Toplam	402	2,99	0,94	0,05							
Duygusal Düzey	1- Köy	22	3,10	0,90	0,19	G. Arası	,302	3	0,10	0,15	0,93	

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $\bar{x}$		KT	Sd	KO	F	p	Fark
	2- Kasaba	23	3,00	0,91	0,19	G. İçi	265,49	398	0,67			
	3- Şehir	148	3,01	0,79	0,06	Topla m	265,80	401				
	4- Büyükşehir	209	2,98	0,82	0,06							
	Toplam	402	3,00	0,81	0,04							
Çevre Uyumu	1- Köy	22	2,99	0,80	0,17	G. Arası	,383	3	0,13	0,26	0,86	
	2- Kasaba	23	2,86	0,78	0,16	G. İçi	198,87	398	0,50			
	3- Şehir	148	2,96	0,71	0,06	Topla m	199,25	401				
	4- Büyükşehir	209	2,92	0,69	0,05							
	Toplam	402	2,94	0,70	0,04							
Meslek Eğitim	1- Köy	22	2,89	1,08	0,23	G. Arası	1,491	3	0,50	0,59	0,62	
	2- Kasaba	23	2,66	1,05	0,22	G. İçi	334,34	398	0,84			
	3- Şehir	148	2,76	0,90	0,07	Topla m	335,83	401				
	4- Büyükşehir	209	2,67	0,89	0,06							
	Toplam	402	2,71	0,92	0,05							
Sosyal İlişkiler	1- Köy	22	3,18	0,91	0,19	G. Arası	9,325	3	3,11	3,80	0,01	1>4
	2- Kasaba	23	2,49	0,98	0,21	G. İçi	325,59	398	0,82			
	3- Şehir	148	3,01	0,85	0,07	Topla m	334,91	401				
	4- Büyükşehir	209	2,80	0,93	0,06							
	Toplam	402	2,88	0,91	0,05							
Ruh Sağlığı	1- Köy	22	3,28	0,91	0,19	G. Arası	1,348	3	0,45	0,80	0,49	
	2- Kasaba	23	3,20	0,66	0,14	G. İçi	222,98	398	0,56			
	3- Şehir	148	3,15	0,77	0,06	Topla m	224,33	401				
	4- Büyükşehir	209	3,07	0,72	0,05							
	Toplam	402	3,12	0,75	0,04							
Benlik Toplam	1- Köy	22	3,04	0,62	0,13	G. Arası	1,075	3	0,36	1,24	0,30	
	2- Kasaba	23	2,83	0,62	0,13	G. İçi	115,21	398	0,29			
	3- Şehir	148	2,99	0,53	0,04	Topla m	116,28	401				
	4- Büyükşehir	209	2,91	0,53	0,04							
	Toplam	402	2,94	0,54	0,03							

Tabloda görülebileceği üzere, offer benlik imgesi ölçeği puanlarının katılımcıların büyüdükleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak, yalnızca “sosyal ilişkiler” alt boyutunda anlamlı görülmüştür ($p<0,05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Analizler sonucunda “sosyal

ilişkiler” alt boyutunda köyde büyüdüğünü beyan edenler ile büyükşehirde büyüdüğünü beyan edenler arasında köyde büyüyenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ile OBİ ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna ilişkin yaptığımız pearson korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.11: Offer Benlik İmgesi Ölçeğinden Alınan Puanlarla Başarı Not Ortalaması Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aile İlişk.	Dürtü Kont.	Cinsel Tutm.	Birey. Değ.	Baş. Gücü	Beden İmgesi	Duyg. Düzey	Çevre Uy.	Meslek ve Eğitim Hed.	Sosyal İlişkiler	Ruh Sağl.	OBİ Top.
Başarı Not Ortalaması	r	-,30**	-,10*	0,01	-,29**	-,16**	-,18**	-,13**	-,27**	-,32**	-,18**	-,22**	-,31**
	p	0,00	0,04	0,75	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabloda görüleceği üzere OBİ ölçeğinden alınan puanlarla başarı not ortalaması puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında, başarı not ortalaması ile aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, başatme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, meslek ve eğitim hedefleri, sosyal ilişkiler, ruh sağlığı ve OBİ toplam puanları arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Temel Probleme Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel problemini oluşturan “Ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin, yapılan analizler sonucunda OBİ Benlik İlişkileri alt boyutu, bireysel değerler, çevre uyumu, ruh sağlığı alt boyutları ile OBİ toplam puanlarla PÇE’nin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon; OBİ dürtü kontrolü alt boyutu ile PÇE’nin aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutları arasında pozitif korelasyon; OBİ’nin cinsel tutumlar alt boyutu ile PÇE’nin değerlendirmeci yaklaşım alt boyutu arasında pozitif korelasyon; OBİ’nin başetme gücü, beden imgesi, meslek eğitim, sosyal ilişkiler alt boyutlarıyla ile PÇE’nin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon; OBİ’nin duygusal düzey alt boyutu ile PÇE’nin kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamalar arasında pozitif korelasyon gözlenmiştir. Ancak problem çözme envanterinden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterdiğinden bu sonuçlar farklı şekilde yorumlanmalıdır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin OBİ Benlik İlişkileri alt boyutu, bireysel değerler, çevre uyumu, ruh sağlığı alt boyutları ile OBİ toplam puanı yükselirken PÇE’nin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam puanı açısından; yine aynı şekilde öğrencilerin dürtü kontrolü artarken PÇE’nin aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutları

açısından; cinsel tutumlar alt boyutu artarken PÇE'nin değerlendirmeci yaklaşım alt boyutu açısından; OBI'nin başatme gücü, beden imgesi, meslek eğitim, sosyal ilişkiler alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe PÇE'nin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam puan açısından; OBI'nin duygusal düzey alt boyutu puanları yükseldikçe PÇE'nin kaçınan yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarında ve PÇE toplam ortalamaları açısından problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz görmektedir diyebiliriz. Genel olarak ise araştırmaya katılan öğrencilerin benlik imgesi yükseldikçe problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları anlaşılmaktadır diyebiliriz.

Literatürde bu çalışmaya en yakın araştırmalardan birini yapan Nadir (2002), araştırmasında, benlik imgesinin problem çözme üzerinde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Detayda ise, benlik imgesi aile ilişkileri alt ölçeği ile genel problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir korelatif ilişki gözlenmiştir ($r=0.17$, $p<0.01$). yine başatme gücü ve beden imgesi ile genel problem çözme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir korelatif ilişki tespit edilmiştir. Ruh sağlığı alt boyutu ile PÇE toplam puanı arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelatif ilişki gözlenmiştir (Nadir, 2002).

5.2 Birinci Alt Probleme Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “problem çözme envanteri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan bağımsız grup t test sonuçları sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark; PÇE ölçek toplam puan ortalamaları açısından kız öğrenciler lehine; değerlendirmeci yaklaşım alt boyutunda kız öğrenciler lehine ve düşünen yaklaşım alt boyutunda da yine kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını doğrulayan bazı araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Nadir (2002) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet açısından ergenlerin problem çözme becerileri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Arsal (2009), Şahin (2015) Karahan (2018), Sarı (2016), Terzi (2003) yaptığı araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna mukabil Şirin (2017) tarafından yapılan

bir çalışmada ise kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Biber ve Kutluca (2013) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Açık (2013) da yaptığı araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerisine güven, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve toplam puan değerleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu şekilde Birel (2012), Sezen ve Paliç (2011), Uslu ve Girgin (2010), Korkut (2002), Koç, Terzi ve Gül (2015) Düzakın (2004) Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bahsi geçen araştırmaların aksine Arslan ve Kabasakal'ın (2013) ve Korkut (2002) yaptığı araştırmalarda erkekler lehine anlamlı sonuçlar gözlenmiştir.

Bu veriler ışığında literatürdeki araştırmalara genel olarak baktığımızda bizim araştırmanın geçmişteki araştırmalardan cinsiyet açısından farklı sonuç vermesinin anlamlı olabileceği ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerindeki bu düşüşün nedeninin daha detaylı araştırılması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Problem Çözme Envanteri puan ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir? sorusuna ilişkin yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları, ölçek alt faktörlerinden yalnızca “Değerlendirmeci yaklaşım” alt faktöründe negatif yönde anlamlı bir korelasyon gözlenirken, ölçek toplam puanı ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir korelasyon gözlenmemiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları düştükçe değerlendirmeci yaklaşım açısından kendilerini yetersiz algılamaktadırlar diyebiliriz.

Açık (2013) yapmış olduğu araştırmada Problem Çözme Envanteri puanları ortalamalarının öğrencilerin yaş grupları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yaptığı analizlerde yaş gruplarına göre problem çözme yeteneğine güven alt boyutu yaklaşma kaçınma alt boyutu, kişisel kontrol alt boyutu ve toplam puan değerleri açısından anlamlı derecede farklılık tespit etmemiştir. Aynı şekilde Şirin (2017), Yılmaz (2013), Açık (2013) , Yılmaz (2013) da yaptığı araştırmalarda yaş ile problem çözme becerisi algısı açısından anlamlı bir farklılık raporlamamışlardır. Korkut (2002) ise yaptığı araştırmada yaş gruplarının

karşılaştırılması sonucunda yaşları daha küçük olanların lehine anlamlı bir farklılaşma rapor etmiştir.

Katılımcıların PÇE ölçek ortalamaları öğrenim hayatlarında PDR hizmeti alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde bu değişkene ilişkin başka bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Katılımcıların PÇE ölçek ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın yalnızca PÇE ölçek toplam puan ortalamaları açısından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yani bu sonucu, araştırmaya katılan ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kendilerini problem çözme konusunda daha yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlayabiliriz. Literatürde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Şirin (2017) de lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algıladıkları tespitine ulaşmıştır. Ancak okul öncesi değişkeni ile problem çözme değişkenini birlikte inceleyen başka bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

PÇE puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere analizler sonucunda “PÇE toplam ölçek ortalaması” boyutunda, üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine, beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutunda da beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kendine güvenli yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine, beş ve üstü kardeşe sahip olanlar ile bir kardeşe sahip olanlar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Son olarak değerlendirmeci yaklaşım alt boyutunda ise üç kardeşe sahip katılımcılar ile bir kardeşe sahip katılımcılar arasında bir kardeşe sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, lehine

olarak ifade edilen gruplar kendilerini problem çözme konusunda yeterli gören gruplar olarak değerlendirilmektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Şirin (2017) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin ailedeki kardeş sayısı arttıkça problem çözme becerisinin düştüğünü tespit etmiştir. Birel (2012) ise yapmış olduğu çalışmada kardeş sayısı olmasa da doğum sırasına göre lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemiş ve değişkenler açısından anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Düzakın (2004) ve Şahin (2015) da aynı şekilde doğum sırası ve kardeş sayısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Açık (2013) ise yaptığı araştırmada, problem çözme envanteri puanları ortalamalarının araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kardeş sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, lise öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayısı arasında problem çözme yeteneğine güven alt boyutu, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu puan değerleri açısından anlamlı derecede farklılık görülmezken, kardeş sayısı grupları arasında toplam puan değerleri açısından anlamlı derecede farklılık tespit etmiştir. Buna göre 1, 2, 3, 4 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler kendilerini kardeşi olmayan öğrencilere göre problem çözme becerileri konusunda daha yeterli görmektedirler (Açık, 2013, pp. 92–93).

Araştırmanın diğer alt problemlerinden birini oluşturan “öğrencilerin PÇE puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı” sorusuna ilişkin elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda PÇE toplam ölçek puanları açısından anneleri okur-yazar olan öğrencilerin annesi ilkokul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip annelere sahip olanlara göre kendilerini problem çözme becerileri açısından yetersiz algıladıkları söylenebilir. Aynı şekilde elde edilen sonuçlara göre annesi üniversite ve üstü eğitim seviyesine sahip olanların annesi okur-yazar olmayanlara oranla kendilerini problem çözme konusunda daha yeterli gördükleri söylenebilir.

PÇE alt boyutları itibarıyla incelendiğinde ise planlı yaklaşım alt boyutunda, annesi okur-yazar eğitim grubunda yer alanların, annesi ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara göre ve yine aynı alt faktörde annesi okur-yazar

olmayanların annesi üniversite ve üstü eğitim grubunda olanlara göre kendilerini problem çözme becerisinin alt boyutu olan “planlı yaklaşım” açısından yetersiz gördükleri; “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutunda da annesi okur-yazar grubunda olanların, okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip annelere sahi olanlara göre problem çözme becerisinin alt boyutu olan “güvenli yaklaşım” açısından kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir.

PÇE’nin “değerlendirmeci yaklaşım” alt boyutunda ise üniversite ve üstü eğitim grubunda annelere sahip öğrenciler, okur-yazar, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim düzeyinde olan annelere sahip öğrencilere göre kendilerini problem çözme becerisinin alt boyutu olan “güvenli yaklaşım” açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Son olarak PÇE’nin “kaçınan yaklaşım” alt boyutunda da annesi okur-yazar olmayanlar, annesi ilkokul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara göre kendilerini problem çözme becerisinin alt boyutu olan “kaçınan yaklaşım” açısından yeterli gördükleri; PÇE’nin “düşünen yaklaşım” alt boyutunda ise annesi okur-yazar olanların annesi lise ve üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara göre ve yine annesi ilkokul mezunu olanların annesi lise ile üniversite ve üstü eğitime sahip olanlara göre ni problem çözme becerisinin alt boyutu olan “düşünen yaklaşım” açısından kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir.

Literatür incelendiğinde Açık (2013), Şahin (2015), Sarı (2016), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine dair algıları ile anne öğrenim durumu arasında problem çözme alt boyutları ve ölçek toplam puan değerleri açısından anlamlı bir ilişki tespit etmediğini raporlamıştır.

Şirin (2017) anne tahsil durumu PÇE puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini raporlamıştır. Buna göre annenin eğitim seviyesi üniversite düzeyinde olan öğrencilerin, annesi okuryazar düzeyinde ve ilkokul düzeyinde eğitim alanlara oranla kendilerini problem çözme becerileri açısından daha iyi algılamaktadırlar. Araştırmada, lise öğrencilerinin, annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerine dair algılarının da arttığı rapor edilmiştir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinden birini oluşturan “PÇE puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusunu test etmek üzere yapılan analizler sonucunda PÇE toplam puan ortalaması ile PÇE’nin alt

boyutlarından, planlı yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirmeci yaklaşım ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında babası babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar, babası ilkokul mezunu olanlara göre problem çözme açısından kendilerini yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak PÇE toplam puanı baba eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra, aceleci yaklaşım alt boyutunda ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarındaki gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Literatür incelendiğinde Şirin (2017) baba tahsil durumunun PÇE puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Açık (2013), Şahin (2015), Sarı (2016), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine dair algıları ile baba öğrenim durumu arasında problem çözme alt boyutları ve ölçek toplam puan değerleri açısından anlamlı bir ilişki tespit etmediğini raporlamıştır.

PÇE ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak yalnızca PÇE toplam puan ortalaması açısından anlamlı şekilde farklılık göstermiş, PÇE alt boyutlarında yer alan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre yapılan çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre PÇE toplam puan ortalaması açısından 3.001 ile 5.000 TL arasında gelire sahip olanlar, 1.000 TL'den az ve 1.001 ile 3.000 TL arasında gelir elde edenlere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini yeterli görmektedirler.

Literatürde Birel (2012), Şahin (2015), Sarı (2016), yaptığı araştırmada öğrencilerin algıladıkları ailenin ekonomik düzeyine göre Problem Çözme Envanteri puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmediğini rapor etmiştir.

Şirin (2017) ergenlerin PÇE puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını raporlamıştır.

PÇE ölçek puanlarının anne-baba birlikteliği ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları PÇE puanlarının yalnızca aceleci yaklaşım alt boyutunda anne babası birlikte yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre anne babası birlikte

yaşayan öğrencilerin anne babası birlikte yaşamayanlara göre kendilerini problem çözme becerileri açısından yeterli görmekte oldukları diyebiliriz.

PÇE ölçek puanlarının katılımcıların büyüdüğü yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak ölçek toplam puanı ve alt boyutlar açısından anlamlı bulunmamıştır.

Şirin (2017) yapmış olduğu araştırmaya katılan ergenlerin PÇE puanları, deneklerin büyüdüğü yer açısından da anlamlı şekilde farklılaşmadığını raporlamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ile PÇE ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin yaptığımız analiz sonucunda başarı not ortalaması ile düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirme yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ile PÇE toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, aceleci yaklaşım ile arasında anlamlı korelatif bir ilişki tespit edilememiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamaları yükselirken, PÇE'nin düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirme yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları açısından ve genel olarak problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmekte oldukları diyebiliriz. Veya bu sonucu başka not ortalaması yüksek öğrenciler düşük öğrencilere göre kendilerini problem çözme becerileri açısından daha yeterli algılamaktadırlar şeklinde yorumlayabiliriz.

Biber ve Kutluca (2013) “farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmada, genel not ortalaması ile problem çözme becerisi algısı arasındaki korelasyon değerinin anlamlı olarak negatif ve düşük seviyede olduğu belirlemiştir. Bu sonuç, problem çözme envanteri puanı düşük olan bireyin genel not ortalamasının yüksek olacağını yani genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Şirin (2017) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik başarı not durumları ile ailedeki kardeş sayısı arasında da negatif yönde anlamlı bir korelasyonel ilişki tespit etmiştir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları yükseldikçe problem çözme becerisinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

5.3 İkinci Alt Probleme Dair Sonuç ve Tartışma

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Offer Benlik İmgesi ölçeğinin ve alt boyutlarının öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre OBİ Ölçeği'nin aile ilişkileri alt boyutunda erkek öğrenciler lehine; dürtü kontrolü alt boyutunda erkek öğrenciler lehine; cinsel tutumlar alt boyutunda kız öğrenciler lehine; bireysel değerler alt boyutunda erkek öğrenciler lehine; çevre uyumu alt boyutunda erkek öğrenciler lehine; meslek eğitim alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte başatme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, sosyal ilişkiler, ruh sağlığı ve Offer Benlik İmgesi ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Nadir (2002), ergenlerle yürüttüğü araştırmasında ergenlerin benlik imgelerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığını gözlemlemiştir. Buna göre aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık gözlenirken, dürtü kontrolü başatme gücü, bireysel değerler, beden imgesi ve cinsel uyum alt başlıklarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Nadir, 2002). Tunç (2017b) ve Maraba (2007) ise yapmış olduğu araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Tüfekçiyaşar (2014) yaptığı çalışmada, dürtü kontrolü, cinsel tutumlar, duygusal düzey, meslek ve eğitim hedefleri, ruh sağlığı alt ölçeği puanları ve ölçek toplam puanı açısından erkekler lehine anlamlı şekilde farklılaştığını rapor etmiştir. Purmut (2016) da yaptığı çalışmada, OBİÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Offer Benlik İmgesi Ölçeği ortalamaları yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermekte midir? sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre cinsel tutumlar alt boyutu ve çevre uyumu alt boyutları ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı bir korelasyon gözlenirken OBİ ölçeğinin toplam puanı ve diğer alt boyutları ile yaş arasında anlamlı korelatif bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan örneklem grubunun yaşı yükseldikçe cinsel tutumlar ve çevre uyumu puanları düşmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Purmut (2016) yapmış olduğu araştırmada OBİÖ ölçek puanlarının yaşlar açısından 14-18 yaş arası 14 yaş lehine, 17-18 yaş arası 17 yaş lehine anlamlı farklılık

gösterdiğini rapor etmiştir. Tüfekçisavar (2014) ise yapmış olduğu araştırmada OBİÖ Ölçek puanlarının yař değişkeni ačíından anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Katılımcıların Offer Benlik İmgesi ölçek ortalamaları öğrenim hayatlarında PDR hizmeti alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular neticesinde OBİ ölçeğinin yalnızca cinsel tutumlar alt boyutunda PDR hizmeti almayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiş; ölçek toplam boyutunda ve diğerk alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre PDR hizmeti almayan öğrencilerin PDR hizmeti alanlara göre cinsel tutumlar konusundaki benlik imgesinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu sonucun PDR hizmetiyle gerçekten ne kadar ilişkisi olduğu bu sonuğtan anlaşılamayacağından bu konuda daha derinlemesine araştırma yapılmasında fayda görölmektedir.

Literatürde doğrudan bizim verilerimizle ilgili bir çalışmaya rastlanmazken, benzeri bir çalışma olarak yalnızca Tunç'un (2019) "Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri" isimli çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada Tunç (2019) okulu terk etmiş öğrencilerin okula devam ettikleri süre içinde okulun PDR servisinden yararlanıp yararlanmama durumlarına göre uyumsal benlik, sosyal benlik, psikolojik benlik, ailesel benlik, cinsel ve toplam benlik puanları arasında farklılaşma bulunmadığını rapor etmiştir (Tunç, 2019).

Katılımcıların OBİ ölçek ortalamaları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmüştür. Literatürde bizim bu hususta ulaştığımız bulguları doğrulayacak veya yanlışlayacak bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Katılımcıların OBİ ölçek ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Literatürde Purmut (2016) "ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli araştırmasında, OBİÖ puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini rapor etmiştir (Purmut, 2016). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden hiç kardeşi olmayanlar ile 4 kardeşi olanlar arasında ve 1 kardeşi

olanlar ile 4 kardeşi olanlar arasında; hiç kardeşi olmayanlar ile 1 kardeşi olanlar lehine 2 kardeşi olan öğrenciler ile 4 kardeşi olan öğrenciler arasında ise 2 kardeşi olan öğrenciler lehine ve 3 kardeşi olan grup ile 4 kardeşi olan grup arasında da 3 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Purmut, 2016).

Araştırmanın diğerk alt problemlerinden olan “ğrencilerin Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusunu test etmek üzere yapılan analizler sonucunda; “evre Uyumu, Bireysel Değerler ve Aile İlişkileri” alt ölçeklerinde ve ölçek toplam puanı boyutunda gruplar arasında anlamlı anlamlı farklılık gözlenirken; “dürtü kontrolü, bireysel değerler, baş etme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, meslek eğitim, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Buna göre “Aile İlişkileri” alt boyutunda, annesi okur-yazar grubunda olan öğrenciler annesi ilkokul ile üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilere göre; annesi ilkokul mezunu olanlar da annesi üniversite ve üstü eğitim grubunda olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptirler.

Yine “bireysel değerler” alt boyutunda okur-yazar olmayanlar grubunda olanlar annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlara göre; “evre uyumu” alt boyutunda okur-yazar eğitim grubunda anneye sahip olanlar annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim grubunda olanlara göre ve aynı alt boyutta annesi okur-yazar olmayan grubu annesi ortaokul ve lise eğitim seviyesinde olanlara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Son olarak OBİ Toplam puan ortalamaları üzerinden yapılan analizler incelendiğinde, annesi okur-yazar olanlar annesi ortaokul, lise ile üniversite ve üstü eğitim grubunda olanlara göre ve yine annesi okur-yazar olmayanların annesi ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitime sahip olanlara göre daha yüksek ölçek puanlarına sahip oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç OBİ ölçeğinden daha yüksek puan alan grupların benlik imgesinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Purmut (2016) Ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi isimli araştırmasında, OBİÖ puanları ortalamalarının daanne eğitim durumuna göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediğini rapor etmiştir (Purmut, 2016).

Purmut (2016) Ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi isimli araştırmasında, OBİÖ puanları ortalamalarının baba eğitim

durumuna göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini rapor etmiştir (Purmut, 2016) . Buna göre babası 1-5 yıl ve 6-11 yıl eğitim alan grupların puanlarında, babaları 6-11 yıl eğitilmiş olan öğrenciler lehine ve babası 1-5 yıl ile 12 yıl ve üstü eğitim alan öğrencilerin puanları arasında 12 yıl ve üstü eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı ölçüde farklılık tespit edilmiştir (Purmut, 2016).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak, yalnızca “aile ilişkileri” alt ölçeğinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre ilkököl ile ortaokul, lise ve üniversite ve üstü eğitim grupları arasında babası ilkököl mezunu olan babalar grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuca göre babası ilkököl mezunu olanların babası ilkököl, ortaokul, lise, üniversite ve üstü eğitime sahip olanlara göre “aile ilişkileri” konusunda daha yüksek benlik imgesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin OBİ puanları, ailelerinin gelir düzeyleri değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analiz sonuçları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak, yalnızca “çevre uyumu, bireysel değerler alt boyutları” ile OBİ toplam puanı boyutlarında olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda “bireysel değerler” alt boyutunda 1.000 TL’den az gelir düzeyine sahip olanlar ile 1.001-3.000 TL, 3.001-5.000 TL ve 7.001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip olanlar arasında 1.001-3.000 TL gelir düzeyine sahip olanlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir ($p<0,05$). “Çevre Uyumu” alt boyutundaki gruplar incelendiğinde, 1.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.000 TL’den az gelir grubu lehine; 1.001-3.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.001-3.000 TL gelir grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Son olarak OBİ toplam ölçek puan ortalamaları açısından yapılan analizler incelendiğinde, 1.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.000 TL’den az gelir grubu lehine; 1.001-3.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 1.001-3.000 TL gelir grubu lehine; 5.001-7.000 TL ile 3.001-5.000 TL gelir grubu arasında 5.001-7.000 TL grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tunç (2019), okulu terk etmiş öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre sosyal benlik ve cinsel benlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edememiş ancak

ailesel benlik, psikolojik benlik, uyumsal benlik ve toplam benlik puanlarının sıra ortalamaları arasında düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları lehine anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Aynı şekilde orta gelir düzeyinde olan bireylerin düşük gelir düzeyinde olanlara göre daha olumsuz benlik imgesine sahip oldukları sonucuna ulaştığını belirtmiştir (Tunç, 2019). Tüfekçisavar (2014) ise yaptığı çalışmada OBİO ölçek puanlarının araştırmaya katılan öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre incelenmesi sonucunda, ölçek toplam ve alt boyutları açısından yalnızca “meslek ve eğitim hedefleri alt ölçeği” açısından anlamlı farklılaşma gözlenmiştir. Buna göre ailesinin gelir düzeyi orta olan bireylerin diğer bireylere oranla meslek ve eğitim hedeflerinin daha iyi olduğu saptanmıştır (Tüfekçiyaşar, 2014).

Offer Benlik İmgesi ölçek ortalamalarının anne-baba birlikteliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları, ölçek toplam puan ile ruh sağlığı, çevre uyumu ve aile ilişkileri alt boyutlarında yer alan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. OBİ toplam ölçek ortalaması açısından anne babası birlikte yaşayanlar ile yaşamayanlar arasında, anne babası birlikte yaşamayanlar lehine; aynı şekilde gruplar arasında ruh sağlığı alt boyutunda, çevre uyumu alt boyutunda ve aile ilişkileri alt boyutunda anne babası birlikte yaşamayanlar grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre anne babası birlikte yaşamayan öğrencilerin benlik imgelerinin anne babası birlikte yaşayanlara göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ruh sağlığı, çevre uyumu aile aile ilişkileri açısından da anne babası birlikte yaşamayan öğrencilerin benlik imgelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Tüfekçisavar’ın (2014) yaptığı çalışmada, bireylerin anne babalarının medeni durumuna göre Offer Benlik İmgesi Ölçeği puanları açısından yalnızca çevre uyumu ile meslek ve eğitim hedefleri alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre çevre uyumu alt boyutunda annesi ya da babası vefat etmiş bireylerin diğer bireylere oranla dürtü çevreye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Meslek ve eğitim hedefleri alt boyutu açısından ise annesi ve babası beraber olan bireylerin diğer bireylere oranla meslek hedeflerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Tüfekçiyaşar, 2014).

Offer benlik imgesi ölçeği puanlarının katılımcıların büyüdüğü yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda “OBİ sosyal ilişkiler” alt boyutunda köyde büyüdüğünü beyan eden öğrenciler ile büyükşehirde

büyüdüğünü beyan edenler arasında köyde büyüyenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yani bu sonuca göre köyde büyüyen öğrencilerin sosyal ilişkiler konusundaki benlik imgelerinin büyükşehirde büyüyen öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tunç (2019) yapmış olduğu araştırmada büyüdükleri yer olarak değil de ikamet ettikleri yer açısından bir değerlendirme yapmış ve okulu terk eden öğrencilerin ikamet ettikleri yer açısından benlik ölçek puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Tunç, 2019). Tüfekçisavar (2014) da “lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinde kaygı, umutsuzluk ve benlik imgesi düzeylerinin değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, Offer Benlik İmgesi Ölçeği Toplam Puan ve alt ölçekler açısından yalnızca “sosyal ilişkiler alt ölçeği” puanlarının ikamet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ancak burada ikamet İstanbul içerisindeki ikamet yerleri açısından değerlendirilmiş ve Beylikdüzü’nde ikamet eden bireylerin diğer bireylere oranla daha sosyal ilişkilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tüfekçiyaşar, 2014).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları ile OBİ ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin yaptığımız analizi sonuçlarına göre; başarı not ortalaması ile aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, başatme gücü, beden imgesi, duygusal düzey, çevre uyumu, meslek ve eğitim hedefleri, sosyal ilişkiler, ruh sağlığı ve OBİ toplam puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı korelasyonel bir ilişki saptanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin başarı not ortalaması yükseldikçe bahsi geçen alt boyutlar ve ölçek toplam puanı açısından benlik imgelerinin düştüğü söylenebilir.

Erdinç (1995) öğrencilerin benlik imajı ve akademik başarılarının cinsiyet, ekonomik düzey, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, aile ilişkileri ve başarı algısı gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı “İzmir Lise Öğrencilerinde Benlik imajı başarı ilişkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilere Offer Benlik İmgesi Ölçeği uygulanmış ve benlik imajının sosyo-ekonomik düzey, aile ilişkileri, cinsiyet ve başarı algısı açılarından istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmada benlik imajı ve başarı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu raporlamıştır (Erdinç, 1995).

5.4 Öneriler

Ergenlerde problem çözme becerileri ve benlik imgesi ilişkisinin deneysel ve uygulamalı yöntemlerle daha farklı örneklerle çalışılmasının çok önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu araştırma kapsamında ulaştığımız sonuçların daha detaylı araştırmalarla test edilmesi önerilmektedir.

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve ergenlerle temas noktasında hizmet veren kişilerin ergenlik döneminde karşılaşılan problemlerin çözümleri ve benlik imgesi konusunda eğitilmeleri önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akman, Y., Abasli, K., & Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 987–1012. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/doi/10.17152/gefad.397455>
- Aliyev, Ramin; Tunç, E. (2017a). Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Benlik Algılarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401–418.
- Aliyev, Ramin; Tunç, E. (2017b). Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Benlik Algılarının İncelenmesi An Investigation of Perceived Social Support Level and Self Image of Secondary School Students. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401–418.
- Arıkan, A. (2014). *Ergenlerde aile içi şiddet ile benlik imgesi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişki*. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 103–113.
- Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 33–42.
- Bedel, A., & Ari, R. (2012). The effect of interpersonal problem solving skills training on the adolescents' constructive problem-solving level and the level of trait anger. *İlköğretim Online*, 11(2), 440–451. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bedel, A., & Hamarta, E. (2014). The Relationship between Interpersonal Problem Solving and Academic Motivation 1. *İlköğretim Online*, 13(2), 674–681. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving

- and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 573–585. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00173-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00173-8)
- Biber, A. Ç., & Kutluca, A. Y. (2013). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 276–288.
- Birel, S. (2012). *Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyleri*. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Boğaz, Elçi Maşite; Kutlu, Ruşen; Cihan, G. F. (2019). Obezite ile yeme davranışı , beden algısı ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Cukurova Medical Journal*, 44(3), 1064–1073. <https://doi.org/10.17826/cumj.467339>
- Bolkan, Asuman; Çakıcı, Ebru; Çakıcı, M. (2012). Problem solving skills and self-image of students subject to disciplinary measurements. *Eurasian Journal of Education Research*, (49/A), 1–12.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Celik, G. (n.d.). *Psychiatric disorders, self and family functions in adolescents with suicide attempts*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/-273770853>
- Çelik, M. A. (2019). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının kişilerarası problem çözme becerileri ile ilgisi*. Üsküdar Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Eğitim ve Bilim Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347–354. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3467>
- Cenkseven, F. (2002). Ergenlerin cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benlik imajına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 28–35.
- Çeşit, C. (2011). *Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin*

- problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi.*
Adnan Menderes Üniversitesi.
- Colman, A. M. (2015). *A Dictionary of Psychology*. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=UDnvBQAAQBAJ>
- Cooper, W. E. (1992). William James's Theory of the Self. *The Monist*, 75(4), 504–520. <https://doi.org/10.5840/monist199275425>
- Cormier, W. H., Otani, A., & Cormier, L. S. (1986). The effects of problem-solving training on two problem-solving tasks. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 95–108. <https://doi.org/10.1007/BF01173386>
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (n.d.). Social Problem Solving: Theory and Assessment. *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*, 11–27. Retrieved from https://www.academia.edu/-475170/Social_problem_solving_Theory_and_assessment
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. M.-O. (2009). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. (pp. 11–27). <https://doi.org/10.1037/10805-001>
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise öğrencilerinin ana- baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Ege Üniversitesi.
- Demir, F. (2007). *Lise öğretmenlerinde iletişim ve problem çözme becerisini artırmaya yönelik bir müdahale programının tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyine etkisi*. Marmara Üniversitesi.
- Demir, M. (2019). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, algılanan stres ve yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: B. C. Heath & Co.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Erbaş, Ş. S. (2019). *Benlik saygısı ve ego gücünün problem çözme becerisi ile*

ilişkisinin incelenmesi. Beykent Üniversitesi.

Erdinç, G. A. (1995). *İzmir ili lise öğrencilerinde benlik imajı başarı ilişkisi.* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eryüksel N. Gül. (1996). *Ana-Baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme iletişim becerileri bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelenmesi.* Ege Üniversitesi.

Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational Psychologist*, 21(1&2), 99–120. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_6

Gök, T. (2010). The General Assessment of Problem Solving Processes and Metacognition in Physics Education. In *Eurasian J. Phys. Chem. Educ* (Vol. 2). Retrieved from <http://www.eurasianjournals.com/index.php/ejpce>

Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1–2), 81–96. <https://doi.org/10.1023/a:1003092414893>

Günaydın, S. (2008). *Orta öğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisi (trabzon ili örneği).* Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündoğdu, M. (2010). Life Orientations among university students. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 192–199.

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi.* İnönü Üniversitesi.

Hermanowicz, H. J. (1961). Problem Solving as Teaching Method. *Educational Leadership*, 299–306.

Horn, T. S., & Newton, J. H. (2014). Self-Worth and Measures of Body Image. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5813–5818). https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4134

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. <https://doi.org/10.1007/bf02299613>

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational*

Technology Research and Development, 48(4), 63–85.
<https://doi.org/10.1007/BF02300500>

Jonassen, D. H. (2011). *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving*. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=-&id=DrwuCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=nnn80PbUi9&sig=wC3IridtS6NIH8sawD4Mm5snQZQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Jonassen, D. H., & Hung, W. (2012). Problem Solving. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2680–2683).
https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_208

Karabulut, E. O., & Pulur, A. (2011). Gençlik merkezlerine üye gençlerin temsilcilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 71–80.

Karahan, D. (2018). *Eğitim bilimleri anabilim dalı lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Karasar, Ş. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Yunus; Öz, F. (2020). Ergenlerin benlik algısı üzerinde algılanan ebeveyn tutumlarının ve bağlanma stillerinin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(2), 106–114. <https://doi.org/10.14744-phd.2020.74429>

Kayaalp, İ. (2017). *Ergenlerin anne baba tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü* (Mersin Üniversitesi). Retrieved from <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298%0Ahttp://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005%0Ahttp://www.biomedcentral.com/14712458/12/58%0Ahttp://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P>

Kneeland, S. (1999). *Effective Problem-Solving: How to Understand the Process and Practice It Successfully by Steve Kneeland*. Retrieved from https://www.goodreads.com/book/show/2346404.Effective_Problem_Solving

Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile

- kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369–390.
- Koçoğlu, Ayhan; Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61–77. <https://doi.org/10.24315/trkefd.406627>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). Learning Identity. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1889–1893). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_229
- Korhonen, V., Laukkanen, E., Peiponen, S., Lehtonen, J., & Viinam, H. (2001). *Effect of Major Depression on the Self-Image of Adolescent Boys and Girls*. 30(6).
- Korhonen, V., Laukkanen, E., Peiponen, S., Lehtonen, J., & Viinamäki, H. (2001). Effect of major depression on the self-image of adolescent boys and girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 697–706. <https://doi.org/10.1023/A:1012229611954>
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Koyuncu, B. (2017). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin derslere yönelik direnç davranışlarının yordanması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1071–1090.
- Maraba, K. D. (2007). *Algılanan empatik sınıf atmosferi ile benlik imgesi arasındaki ilişki* (Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Michalos, A. C. (Ed.). (2014). Self-Image. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 5778). https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_103724
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680–690.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>

Nadir, B. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Prentice Hall.

OECD. (2017). *PISA 2015 collaborative problem-solving framework*. Retrieved from [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework .pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft_PISA_2015_Collaborative_Problem_Solving_Framework.pdf)

Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1977). The self-image of adolescents: A study of four cultures. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 265–280. <https://doi.org/10.1007/BF02138939>

Özdemir, B. A. (2016). *Lise öğrencilerinde benlik saygısı ile psikolojik yardım alma tutumu ve problem çözme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi.

Özen, Yener; Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21–37.

Özen, D. Ş. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77–94.

Özen, D. Ş. (2009). Ergenlerde Anneden Algılanan Kabul/İlgi ile Benlik-Algısı Arasındaki İlişki: Babadan Algılanan Kabul/İlginin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 28–38.

Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi.

Pamuk, M. (2012). Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup rehberlik programı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 128–136. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/565775>

Pascual, L. E., & San Pedro, A. B. (2018). Post Secondary Students' Level of Proficiency in Solving Real World Problems in Mathematics. *Journal of Applied Mathematics and Physics*, 6. <https://doi.org/10.4236/jamp.2018.61019>

- Polya, G. (1978). How to solve it: a new aspect of mathematical method second edition. In *The Mathematical Gazette* (Second Edi, Vol. 30). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3609122?origin=crossref>
- Purmut, E. C. (2016). *Ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. T.C. Nişantaşı Üniversitesi.
- Reif, F., Larkin, J. H., & Brackett, G. C. (1976). Teaching general learning and problem-solving skills. *American Journal of Physics*, 44(3), 212–217. <https://doi.org/10.1119/1.10458>
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977a). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677–688. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.35.9.677>
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977b). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677–688. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.35.9.677>
- Sabonchi, M. H. Z. (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, Nail; Şahin, Hisli Nesrin; Heppner, P. (1997). Problem çözme envanteri. In H. N. Savaşır, Işık; Şahin (Ed.), *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler* (pp. 79–85). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N. (1997). Offer benlik imgesi ölçeği. In H. N. Savaşır, Işık; Şahin (Ed.), *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler* (pp. 123–135). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, Ü. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde problem çözme, yalnızlık, umutsuzluk düzeyi ve ilişkili faktörler*. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sarı, B. (2016). *Lise öğrencisi ergenlerde (15-19 yaş) problem çözme becerileri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Beykent Üniversitesi.
- Şarlı, E. (2019). *Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı ile ilişkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Say, G. (2016). *Problemlili internet kullanımı ile ilişkili bazı değişkenler: ebeveyn-*

ergen ilişki niteliği, yalnızlık, öfke ve problem çözme becerileri. Ankara Üniversitesi.

Seel, N. M. (Ed.). (2012a). Learning Self-Image. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (p. 1965). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_4712

Seel, N. M. (2012b). Problems: Definition, Types, and Evidence. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2690–2693). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_914

Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi.* Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sezen, G., & Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. 2. *Nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1689–1695. Retrieved from www.iconte.org

Simon, H. A. (1973). The structure of ill structured problems. *Artificial Intelligence*, 4(3–4), 181–201. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(73\)90011-8](https://doi.org/10.1016/0004-3702(73)90011-8)

Şirin, T. (2017). Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 177–222.

Soylu, C., & Pala, F. C. (2018). Problem Çözme Performansında Yaşa Bağlı Farklılıklar- Age Related Differences in Problem Solving Performance. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 290–301. <https://doi.org/10.18863/pgy.364106>

Stedman, T. L. (2004). *The American Heritage Stedman's Medical Dictionary*. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=fnRqAAAAMAAJ>

Stevenson, A. (2010). *Oxford Dictionary of English*. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=anecAQAAQBAJ>

TDK. (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Retrieved September 5, 2020, from <https://sozluk.gov.tr/>

Tekeli, G. Ş. (2010). *Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve*

problem çözme becerisi. Ankara Üniversitesi.

Terms, I. N., & Different, O. F. (2018). Çocukların problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International (JASSS)*, 73, 465–482. <https://doi.org/10.9761/JASSS7782>

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1–15.

Tüfekçiyaşar, T. (2014). *Lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinde kaygı, umutsuzluk ve benlik imgesi düzeylerinin değerlendirilmesi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tunç, E. (2019). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 14(1), 723–749. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14797>

Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Selçuk Üniversitesi.

Uygur, S. S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014–1026. Retrieved from www.esosder.org

Wills-Herrera, E. (2014). Self-Esteem. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5772–5774). https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2635

Yiğiter, K. (2012). *Rekreatif etkinliklerin üniversite öğrencilerinde algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Kocaeli Üniversitesi.

Yılmaz, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri algıları üzerine etkisi*. Gaziantep Üniversitesi.

Yılmaz, A. S. (2020). *Ergenlerde kişiler arası problem çözme ve ergen boyun eğiciliği*

arasındaki ilişki: anne baba güvenli üs aracı rolü. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yılmaz, E. (2013). *Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Marmara Üniversitesi.

Yılmaz, R. N. (2019). *Lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyi ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Çağ Üniversitesi.



EKLER

Değerli Öğrenciler,

Elinizdeki ölçekler rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yürütmekte olduğumuz bilimsel bir araştırmaya aittir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve size en uygun gelen seçeneğe **(X)** koyarak işaretleme yapmanızı rica ediyoruz. İsim belirtmenize gerek yoktur. Bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum tarafından görülmeyecektir. Araştırmalarımızda kişisel bilgilerin ve özel hayatın mahremiyetinin korunması esastır. Dilediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasının çok büyük önemi bulunmaktadır. Bu aynı zamanda sizin bilime yapacağınız olumlu ve güçlü bir katkı olacaktır. Bu formlarla ilgili özel görüşünüz varsa soru kâğıtlarının arkasına yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız, dürüst yanıtlarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkürler.

Betül ŞİRİN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
1.	Okul öncesi eğitimi (anaokulu) aldınız mı?	Evet () Hayır ()
<i>Birinci soruya verdiğiniz cevap hayır ise 6. sorudan devam edebilirsiniz.</i>		
2.	Okul öncesi eğitim aldıysanız, kaç sene eğitim aldınız?	1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl ()
3.	Okul öncesi eğitim aldığınız kurum özel veya resmi bir kurum (devlet okulu) mıydı lütfen işaretleyiniz.	Özel () Resmi (Devlet) ()
4.	Okul öncesi eğitim aldığınız kurumda rehberlik servisi var mıydı?	Evet () Hayır ()
5.	Okul öncesi dönemde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti aldınız mı?	Evet () Hayır ()
6.	Sınıfınız	
7.	Yaşınız (Rakamla yan tarafa yazınız lütfen) ?	
8.	Cinsiyetiniz	Kız () Erkek ()
9.	Annenizin tahsil durumu?	Okur-yazar () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
10.	Babanızın tahsil durumu?	Okur-yazar () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
11.	Ailedeki kardeş sayısı?	
12.	Anne-baba birlikte mi yaşıyor?	Evet () Hayır ()
13.	Ailenizin gelir durumu?	1000 TL'den az () 1001-3000 TL () 3001-5000 TL () 5001-7000 TL () 7001-1000 TL () 10001 TL ve üstü ()
14.	Büyüdüğünüz yer neresi?	Köy () Kasaba () Şehir () Büyük Şehir () Yurtdışı () Diğer ()
15.	Geçen dönemki karne notunuz (başarı ortalamanız) nedir?	
16.	İlkokula başladıktan sonra hiç rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti aldınız mı?	Evet () Hayır ()

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ¹

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

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

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her zaman Hiçbir zaman

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

¹ Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). Uyarlayanlar: Şahin, N. H. Ve Şahin, N. (1993).

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

OFFER BENLİK İMGESİ ÖLÇEĞİ²

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin yanındaki kutulardan size en uygun olan birisinin içine (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz

- | | |
|---------------------|--------------------------------|
| 4. Bana çok uygun | 4. Bana pek uygun değil |
| 5. Bana uygun | 5. Bana çoğunlukla uygun değil |
| 6. Bana biraz uygun | 6. Bana hiç uygun değil |

		Çok Uygun		Hiç Uygun Değil			
		1	2	3	4	5	6
1.	Başka insanlarla birlikteyken birinin benimle alay edeceğinden korkarım.	1	2	3	4	5	6
2.	Anne ve babamın gelecekte benimle gurur duyacaklarını sanıyorum.	1	2	3	4	5	6
3.	Sırf “zevk olsun” diye birisine zarar vermeye kalkmam.	1	2	3	4	5	6
4.	Kolay tepem atar.	1	2	3	4	5	6
5.	Annem ve babam hep başkasının (örneğin kardeşlerimden birinin) tarafını tutarlar.	1	2	3	4	5	6
6.	Karşı cinsten akranlarım beni sıkıcı bulur.	1	2	3	4	5	6
7.	Kendimi genellikle gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
8.	Genellikle pikniklerde veya arkadaş toplantılarında kendimi bir yabancı gibi hissedirim.	1	2	3	4	5	6
9.	Ailem, gelecekte benim yüzümden hayal kırıklığına uğrayacak.	1	2	3	4	5	6
10.	Zaman zaman pek kontrol edemediğim ağlama veya gülme nöbetlerine tutulurum.	1	2	3	4	5	6
11.	Eğer, kafama koyarsam öğrenemeyeceğim hiçbir şey yok gibidir.	1	2	3	4	5	6
12.	Genellikle babamın hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
13.	Çoğu zaman kafam karmakarışıktır.	1	2	3	4	5	6
14.	Kendimi tanıdığım insanların çoğundan daha aşağı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
15.	Annemi ve babamı anlamak benim için mümkün değil.	1	2	3	4	5	6
16.	Olaylar üzerinde düşünüp, onları sıraya koyup, bir anlam çıkarmaya çalışmakla uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
17.	Geçen yıl sağlığım beni çok endişelendirdi.	1	2	3	4	5	6
18.	Açık saçık şakalar bazen komik olur.	1	2	3	4	5	6
19.	Kendi hatam olmayan şeylerden ötürü bile çoğunlukla kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5	6
20.	Cinsel organlarım normal büyüklüktedir.	1	2	3	4	5	6
21.	Genellikle mutluyum.	1	2	3	4	5	6

² Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Dolan, S. (1989); Uyarlayanlar: Özbay, M. H., Şahin, N., Hıncal, G., Güngör, S., Öztürk-Kılıç, E., Mavili-Aktaş, A., Aybaş, M. Ve Göka, E. (1991). Şahin, N. (1993)

22.	Eleştirileri kınlmadan kabul edebilirim.	1	2	3	4	5	6
23.	Bazen kendimden öyle utanırım ki, hemen bir köşeye sağlanıp ağlamak isterim.	1	2	3	4	5	6
24.	Gelecekte mesleğimden gurur duyacağımın eminim.	1	2	3	4	5	6
25.	Duygularım kolayca incinir.	1	2	3	4	5	6
26.	Arkadaşlarımla birinin başıma çok kötü bir iş geldiğinde ben de üzülürüm.	1	2	3	4	5	6
27.	Kendimin de hatalı olduğunu bilsem bile suçu başkasına yüklerim.	1	2	3	4	5	6
28.	Gelecekteki halimi gözümün önünde canlandığında bu, beni tatmin ediyor.	1	2	3	4	5	6
29.	Çoğu zaman kendimi duygusal yönden boş hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
30.	Çalışmak yerine aylıklık yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
31.	Her zaman doğru söylemek hiç de doğru değildir.	1	2	3	4	5	6
32.	Rekabetçi bir toplum içinde yaşıyoruz ve ben bundan korkmuyorum.	1	2	3	4	5	6
33.	Annem ve babam genellikle iyi geçinirler.	1	2	3	4	5	6
34.	Başka insanların benden pek hoşlanmadıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
35.	Yeni arkadaşlıklar kurmakta çok zorluk çekerim.	1	2	3	4	5	6
36.	Çok fazla huzursuzum.	1	2	3	4	5	6
37.	Bazen beni kızdırsa da, annem ve babamın disiplinli olmasını doğru buluyorum.	1	2	3	4	5	6
38.	Bir başka insanla birlikte çalışmaktan hiç hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6
39.	Bedenimin dış görünüşünden gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
40.	Zaman zaman gelecekte ne tür bir iş yapacağım diye düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
41.	Baskı (stres) altındayken bile ben sakin kalmayı becerebilirim.	1	2	3	4	5	6
42.	İleride, bir aile kurduğumda bu ailenin bazı açılardan kendi aileme benzeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
43.	Yaşamaya devam etmektense, ölmenin daha iyi olacağını sık sık düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
44.	Yeni arkadaşlıklar kurmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5	6
45.	Hayatımın kalan kısmında, bir işte çalışmaktansa başkaları tarafından geçindirilmek isterim.	1	2	3	4	5	6
46.	Ailemde kararlar verilirken benim de söz hakkım olduğunu hissedirim.	1	2	3	4	5	6
47.	Yanlışlarımdan düzeltilmesini dert etmem, çünkü bundan yeni bir şey öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6
48.	Kendimi çok yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
49.	Kendim bir şeyler elde ediyorsam, davranışlarımdan başkalarını nasıl etkileyeceğimi beni ilgilendimez.	1	2	3	4	5	6

50.	Yaşamayı seviyorum.	1	2	3	4	5	6
51.	Ruh durumumda büyük bir iniş çıkış yoktur.	1	2	3	4	5	6
52.	İyi yapılmış bir iş bana zevk verir.	1	2	3	4	5	6
53.	Annem ve babam bana karşı genellikle sabırlıdır.	1	2	3	4	5	6
54.	Beğendiğim insanları taklit etmek zorundaymışım gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6
55.	Kendi çocuklukları mutsuz geçmişse, anne babalar çok sıklıkla çocukları anlamazlar.	1	2	3	4	5	6
56.	Yaşıtlarımla beraber olmaktansa, yalnız olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
57.	Bir şeyi yapmaya karar verince, muhakkak yaparım.	1	2	3	4	5	6
58.	Kızların, oğlanların (karşı cinsin) beni çekici bulduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
59.	Başkalarından öğreneceğim çok şey olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
60.	Seks filmlerine gitmem.	1	2	3	4	5	6
61.	Sürekli olarak bir şeylerden ürküyorum.	1	2	3	4	5	6
62.	Çok sıklıkla, "Hiç de olmak istediğim biri gibi değilim" diye düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
63.	Elimden geldiğinde arkadaşlarıma yardım etmeyi severim.	1	2	3	4	5	6
64.	Yeni bir durumla karşılaşacağımı bilirse, o durum hakkında önceden, mümkün olduğu kadar bilgi toplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
65.	Genellikle, kendimi evde bir fazlalık gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
66.	Eğer başkaları benimle aynı fikirde olmaz, beni desteklemezlerse, fena halde canım sıkılır.	1	2	3	4	5	6
67.	Anne babamdan birisini diğerinden çok daha fazla seviyorum.	1	2	3	4	5	6
68.	Başka insanlarla beraber olmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5	6
69.	Eğer bir konuda başarısız olursam, tekrar başarısız olmamak için neler yapabileceğimi anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6
70.	Genellikle kendimi çirkin hisseder, çekici olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
71.	Cinsel konularda kendimi geri (cahil ve tecrübesiz) hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
72.	Hiç boş durmadığım halde işlerimi, bir türlü bitiremiyorum.	1	2	3	4	5	6
73.	Diğer insanlar bana baktıklarında, herhalde vücudumun pek iyi gelişmemiş olduğunu düşünüyorlardır.	1	2	3	4	5	6
74.	Annem ve babam benden utanıyorlar.	1	2	3	4	5	6
75.	Gerçek olanla hayal ürünü olanı birbirinden ayırabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
76.	Cinsel konuları düşünmek veya konuşmak beni ürkütür.	1	2	3	4	5	6
77.	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
78.	Üzgün olduğum zaman bile iyi bir fıkraya gülebirim.	1	2	3	4	5	6
79.	Genellikle vaktimin çoğunu evden uzak geçirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5	6

80.	Hayatı, çözümü olmayan sonsuz sayıda problemler dizisi olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6
81.	Kendi kararlarımı verecek yetenekte olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
82.	Yıllardır anne babama kin besliyorum.	1	2	3	4	5	6
83.	Gelecekte, kendi sorumluluklarımı üstlenmeyi beceremeyeceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6
84.	Hiçbir yeteneğimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
85.	Başıma geleceğinden emin olduğum bir olayla nasıl başa çıkabileceğim konusunda önceden hazırlık yapmam (Başıma geldikten sonra düşünürüm).	1	2	3	4	5	6
86.	Annem ve babam genellikle benden memnundurlar.	1	2	3	4	5	6
87.	Yeni arkadaşlıklar kurmakta fazla zorluk çekmem.	1	2	3	4	5	6
88.	Zor meseleleri çözmeye çalışmaktan zevk almam.	1	2	3	4	5	6
89.	Okul ve ders çalışmak benim için pek önemli değil.	1	2	3	4	5	6
90.	Cinsel yaşantıları zevk verici buluyorum.	1	2	3	4	5	6
91.	Genellikle annemin hiçbir işe yaramadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
92.	Karşı cinsten bir arkadaşının olması benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
93.	Kalleşlik yapan kişilerle ahbaplığımın olmasını istemem.	1	2	3	4	5	6
94.	İnsan kendi geleceğiyle ilgili olarak biraz endişe duyarsa, geleceğini daha iyi bir duruma getirebilir.	1	2	3	4	5	6
95.	Cinsel konular sık sık aklıma gelir.	1	2	3	4	5	6
96.	Kendimi genellikle kontrol altında tutarım.	1	2	3	4	5	6
97.	Katıldığım eğlence ve arkadaş toplantılarının çoğundan zevk alırım.	1	2	3	4	5	6
98.	Sebebini anlayamadığım korkularım pek fazla yoktur.	1	2	3	4	5	6
99.	Kendimi sıklıkla hüznümlü, kederli hissedirim.	1	2	3	4	5	6

Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Betül ŞİRİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kurulumuz 22.05.2019 tarihinde toplanarak, "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Benlik İmgesi Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Onay Formu (2 sayfa)

23/05/2019 Yönetici Asistanı

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

Evrak Doğrulama Linki: <https://ehys.izu.edu.tr/cn/Vision/Dogrula/15NUMH>
NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanı) - Kurul Başkanı 23/05/2019 09:49

Adres : Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yönetici Asistanı
Tel : 2126929606



22.05.2019 tarihli ve 2019/05 sayılı Etik Kurulu Kararı ektir.

	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU														
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU															
Tarih:	22.05.2019														
Sayı:	2019/05														
Ekler:	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Anketler ve Bilgilendirme Formu (8 sayfa) EK 4: Etik Kurul Başvuru Formu														
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü														
İlgi:	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20.05.2019 tarihli ve 2711 sayılı yazısı														
Katılımcılar:	<table border="0"><tr><td>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td><td>Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı</td></tr><tr><td>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</td><td>Üye/Müdür V.</td></tr><tr><td>6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>7. Bilal ŞAMAT</td><td>Üye/Hukuk Müşaviri</td></tr></table>	1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU	Üye/Dekan V.	4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.	5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.	6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı														
2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.														
3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU	Üye/Dekan V.														
4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.														
5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.														
6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi														
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri														
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.															
Araştırmanın Niteliği:	Tanımlayıcı (İlişkisel) tipte bir çalışmadır.														
Araştırmanın Başlığı:	Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Benlik İmgesi Arasındaki İlişki														
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü PDR Yüksek Lisans Öğrencisi Betül ŞİRİN TOKİ Güneşpark Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu Müdürü / Küçükçekmece, İstanbul. betulsirin@hotmail.com/ GSM: 05365885813														
Araştırmanın Süresi (ay):	3 ay.														
Araştırmanın Amacı:	Bu araştırma, ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır.														
Araştırma Etiği:	Araştırmaya kurum izni ve gönüllü katılım için sözlü ve yazılı onam alındıktan sonra başlanacaktır. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.														

22.05.2019 tarihli ve 2019/05 sayılı Etik Kurulu Kararı ekidir.

Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları):	Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile, Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ile Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Dolan, S. (1989) tarafından geliştirilen Şahin, N. (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Offer Benlik İmgesi” ölçekleri kullanılmaktadır.
Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırma örneklemi İstanbul Küçükçekmece sınırları içerisindeki lise öğrencileri olacaktır. Uygulama için Küçükçekmece Milli Eğitim Müdürlüğü’nden de gerekli izin talep edilecektir. Örneklem sayısı toplam 400 öğrenci katılımcıdan oluşacaktır. Veriler ulaşılabilirlik ve elverişlilik ilkesine göre toplanacaktır. Buna göre belirlenecek okullara gidilerek öğrencilere soru formlarının toplu şekilde dağıtılması, araştırmayla ilgili bilgi verilmesi ve oluşabilecek sorulara cevap verilmesi neticesinde, tamamlanan formların toplanması şeklinde verilerin toplanması sağlanacaktır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu okunacak ve araştırmayla ilgili bilgi verilecektir.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	Problem Çözme Envanteri, Offer Benlik İmgesi ölçeği ve kişisel bilgi formundan oluşan veri toplama araçlarının ölçek doldurma süresi yaklaşık 30 dakika sürmektedir.
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

Tarih: 22/05/2019

Sayı: 2019/ 05

İlgi: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü’nün 20.05.2019 tarihli ve 2711 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

Prof. Dr. Nasuh USLU

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

Üye
Prof. Dr. Mehmet KUTLU

Üye
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ

Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞUTÇU

Av. Bilal ŞAMAT

2 / 2

ÖZGEÇMİŞ

BETÜL ŞİRİN

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı,
2021, İstanbul.

Lisans: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2003, İstanbul

B. MESLEKİ DENEYİM

- 2013-2014 Bağcılar Orhangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni
- 2014-2016 Çekmeköy Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni
- 2016 – 2019 Toki Güneşparkevleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni
- 2016-2018 Toki Güneşparkevleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni (Müdür Yardımcısı)
- 2019-2020 Toki Güneşparkevleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu (Müdür)
- 2019 - Toki Güneşparkevleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu – Meslek Dersleri Öğretmeni.